

**LIFEWIDE EDUCATION:
capacitazione, democrazia, partecipazione**

**LIFEWIDE EDUCATION:
capability, democracy, participation**

a cura di / editors
Rita Minello

With the contribution of / Con i contributi di:

Banzato, Baschiera, Beshiri, Bezzina, Binanti, Bufalino, Coco, Costa, Cursio, Dario, Margiotta, Marrucci, F.R. Melchiori, R. Melchiori, Minello, Murdaca, Nuzzaci, Olivieri, Palmieri, Peluso CassesePastore, Pernice, Puka, Ria, Richieri, Strano, Tessaro, Tortella, Vitale, Zambianchi, Zappella

La Rivista è promossa dalla SIREF (Società Italiana per la Ricerca Educativa e Formativa)

Journal classified as "A" by the National Agency for the Evaluation of University and Research (ANVUR)

DIRETTORE: UMBERTO MARGIOTTA (Università Ca' Foscari Venezia)

COMITATO SCIENTIFICO ITALIA: G. Alessandrini (Università degli Studi Roma Tre), M. Banzato (Università Ca' Foscari Venezia), P. Barbetta (Università di Bergamo), F. Bertan (Università Iuav Venezia), L. Binanti (Università del Salento), C.M. Coonan (Università Ca' Foscari Venezia), M. Costa (Università Ca' Foscari Venezia), P. Ellerani (Università del Salento), E. Gattico (Università di Bergamo), R. Melchiori (Università degli Studi Niccolò Cusano - Telematica Roma) G. Olimpo (CNR Istituto Tecnologie Didattiche), I. Padoan (Università Ca' Foscari Venezia), A. Salatin (IUSVE, Facoltà di Scienze della Formazione, associata Pontificio Ateneo Salesiano), F. Tessaro (Università Ca' Foscari Venezia)

COMITATO SCIENTIFICO INTERNAZIONALE: M. Altet (CREN, Université de Nantes), J.M. Barbier (CNAM, Paris), J. Bruner (Harvard University), G.D. Constantino (CNR Argentina, CIAFIC), R.M. Dore (Universidad Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, Brazil), L.H. Falik (ICELP, Jerusalem), Y. Hersant (Ecole des Hautes Etudes, Paris), R. Marin Uribe (Universidad Autónoma de Chihuahua), I. Guzmán Ibarra (Universidad Autónoma de Chihuahua), J. Polesel (Department of Education, University of Melbourne), A.M. Testa Braz da Silva (Faculdade da Educação, Universo Universidade, Rio de Janeiro), D. Tzurriel (Bar Hillal University, Tel-Aviv), Y. Aguilera (Facultad de Ciencias de Educacion, Universidad Católica de Asunción, Paraguay)

COMITATO EDITORIALE: Rita Minello (coordinatrice): PhD in Scienze della Cognizione e della Formazione, Università Ca' Foscari Venezia; Juliana Raffaghelli: PhD in Scienze della Cognizione e della Formazione, Università Ca' Foscari Venezia; Demetrio Ria: PhD in Discipline Storico-Filosofiche, Università del Salento

COMITATO DI REDAZIONE DEL N.3/2014: Daniele Morselli (Università Ca' Foscari Venezia), Patrizia Tortella (Università Ca' Foscari Venezia), Elena Zambianchi (Università Ca' Foscari Venezia)

IMPOSTAZIONE COPERTINA: Roberta Scuttari (Univirtual, CISRE - Centro Internazionale di Studi sulla Ricerca Educativa e la Formazione Avanzata - Università Ca' Foscari Venezia)

PROGETTO WEB: Fabio Slaviero (Univirtual, CISRE - Centro Internazionale di Studi sulla Ricerca Educativa e la Formazione Avanzata - Università Ca' Foscari Venezia)

Codice ISSN 1973-4778 (print) • ISSN 2279-7505 (on line)
Registrazione del Tribunale di Venezia N° 1439 del 11/02/2003

ABBONAMENTI: Italia euro 25,00 • Estero euro 50,00

Le richieste d'abbonamento e ogni altra corrispondenza relativa agli abbonamenti vanno indirizzate a:
Licosa S.p.A. – Signora Laura Mori – Via Duca di Calabria, 1/1 – 50125 Firenze – Tel. +055 6483201 – Fax +055 641257

FINITA DI STAMPARE SETTEMBRE 2014



Editore
Pensa MultiMedia s.r.l.
73100 Lecce - Via Arturo Maria Caprioli, 8
tel. 0832/230435 - fax 0832/230896
www.pensamultimedia.it • info@pensamultimedia.it

Referees' evaluation



The journal *Formazione & Insegnamento* started an evaluation system of the articles to be published in 2009, setting up a committee of referees. The Referees Committee's objective is to examine publications and research that may have an academic and scientific value.

In accordance with international guidelines, the journal adopted the following criteria:

- 1. Choice of referees:** the choice is made by the Editor among university teachers and researchers of national and / or international level. The referees' committee is updated annually. At least two members of the referees' committee are chosen among university teachers and researchers belonging to universities or research centers abroad.
- 2. Anonymity of the referees system (double-blind review):** to preserve process integrity of peer review, the authors of the papers do not know the identity of referees. Referees, instead, will know the identity of the authors.
- 3. Evaluation methods:** the Editor will collect the papers of the authors, ensuring that articles meet the technical requirements of the journal (requiring changes and / or additions in case these requirements have not been met). The Editor will, then, make the articles available to the referees using a reserved area within the website of the journal (<<http://www.univirtual.it/drupal/protect>>, "reserved area for referees"). An e-mail from the journal's administration will announce to referees the presence of the items in the reserved area, and which items should be assessed. Referees will read the assigned articles and provide their assessment through an evaluation grid, whose template is made available by the Editor within the restricted area. Referees will be able to fill out the template directly online within the reserved area (through the use of *lime survey* software) within the deadlines set by the Editor. The evaluation will remain anonymous and advice included in it may be communicated by the editorial board to the author of the paper.
- 4. Traceability of the assessment and electronic archive:** the reserved area, within the journal website, is planned and organized in order to have traceability of electronic exchanges between Editor and referees. In addition, evaluated papers and evaluation forms will be also included in an electronic archive within the restricted area. This it allows the Journal to maintain transparency in the procedures adopted, in case of assessments by external assessors and accredited institutions. The latter may require access to the private area to check the actual activation of the evaluation of the papers by the referees' committee.
- 5. Type of evaluation:** referees will express their assessments only through the evaluation template, previously placed in the restricted online area by the Editor of the Journal. Foreign referees will use an English version of the template. The evaluation board consists of a quantitative part (giving a score from 1 to 5 to a series of statements that meet criterias of originality, accuracy, methodology, relevance to readers, and structure of content) and a qualitative part (discursive and analytical judgments about strengths and weaknesses of the paper). In a third part, referees will express approval about the publication of the article, or advice about a publication after revision. In the latter case, referees will be able to provide guidance or suggestions to the author, in order to improve the paper. The evaluation template is available to authors, in order to have transparency of evaluation criteria.
- 6. Limitations of the evaluation:** the referees' power is advisory only: the editor may decide to publish the paper anyway, regardless of the assessment provided by referees (though still taking it into account).
- 7. Acknowledgements to referees:** The list of referees who contributed to the journal is published in the first issue of the following year (without specifying which issue of the journal and for what items) as acknowledgements for their cooperation, and as an instance of transparency policy about the procedures adopted (open peer review).

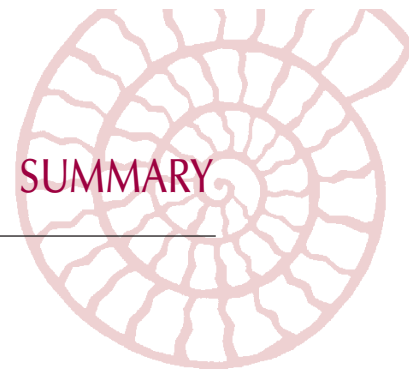
La valutazione dei referee

La rivista *Formazione & Insegnamento* ha attivato, a partire dal 2009, un sistema di valutazione degli articoli in fase di pubblicazione, istituendo un comitato di *referee*.

Il Comitato dei *referee* si pone l'obiettivo di prendere in esame quelle pubblicazioni e ricerche che possono avere un valore scientifico ed accademico.

In linea con le indicazioni internazionali in materia, la rivista *Formazione&Insegnamento* ha adottato i seguenti criteri:

- 1. Scelta dei referee:** la scelta viene fatta dall'Editor tra i docenti universitari o ricercatori di fama nazionale e/o internazionale. Il comitato dei *referee* viene aggiornato annualmente. Nel comitato dei *referee* vengono scelti almeno due membri tra i docenti universitari e ricercatori stranieri appartenenti a Università o a Centri di ricerca stranieri.
- 2. Anonimia dei referee (sistema "doppio-cieco", double-blind review):** Per preservare l'integrità del processo di revisione dei pari (*peer review*), gli autori dei *paper* candidati non conoscono l'identità dei *referee*. L'identità degli autori sarà invece nota ai *referee*.
- 3. Modalità di valutazione:** L'Editor raccoglierà i *paper* degli autori, avendo cura di verificare che gli articoli rispettino gli aspetti di *editing* della rivista *Formazione & Insegnamento* (richiedendo modifiche e/o integrazioni nel caso che non siano stati rispettati questi aspetti). L'Editor poi fornirà gli articoli ai *referee* tramite l'uso di un'area riservata all'interno del sito della rivista *Formazione & Insegnamento* (<<http://www.univirtual.it/drupal/protect>>, "area riservata *referee*"). Un'e-mail da parte della segreteria redazionale della rivista annuncerà ai *referee* la presenza degli articoli nell'area riservata e quale articolo dovrà essere valutato. I *referee* leggeranno l'articolo assegnato e forniranno la propria valutazione tramite una scheda di valutazione, il cui modello viene predisposto dall'Editor e messo a disposizione all'interno dell'area riservata. I *referee* potranno compilare tale scheda direttamente via web all'interno dell'area riservata (tramite l'uso del software *lime survey*), entro i termini stabiliti dall'Editor. Tale scheda di valutazione rimarrà anonima e i suggerimenti in essa inseriti potranno essere comunicati dalla segreteria redazionale all'autore del *paper*.
- 4. Rintracciabilità delle valutazioni e archivio elettronico:** l'area riservata all'interno del sito della rivista *Formazione&Insegnamento* è stata pensata e organizzata al fine di avere rintracciabilità elettronica degli scambi avvenuti tra l'Editor e i *referee*. Inoltre, tutti i *paper* sottoposti a valutazione e le relative schede di valutazione verranno inseriti in un archivio elettronico, sempre all'interno dell'area riservata del sito della rivista. Ciò permette alla rivista *Formazione&Insegnamento* di mantenere la trasparenza nei procedimenti adottati, anche in vista della possibilità di essere valutata da enti e valutatori esterni accreditati. Questi ultimi potranno richiedere alla Direzione della rivista *Formazione & Insegnamento* la chiave di accesso all'area riservata e constatare l'effettiva attivazione del sistema di valutazione dei *paper* tramite il comitato dei *referee*.
- 5. Tipo di valutazione:** I *referee* dovranno esprimere la propria valutazione esclusivamente tramite la scheda di valutazione, il cui modello è stato disposto dall'Editor all'interno dell'area riservata del sito della rivista. La scheda di valutazione si compone di una parte quantitativa (attribuzione di un punteggio da 1-5 ad una serie di affermazioni che rispondono a criteri di originalità, di accuratezza metodologica, di rilevanza per i lettori, e di correttezza della forma e della buona strutturazione del contenuto) e di una parte qualitativa (giudizi analitici e discorsivi circa i punti di forza e di debolezza del *paper*). In una terza parte i *referee* esprimeranno un giudizio sintetico circa la pubblicabilità o meno dell'articolo o alla sua pubblicabilità con riserva. In quest'ultimo caso, i *referee* potranno infatti fornire indicazioni o suggerimenti all'autore, al fine di migliorare il *paper*. Il *format* di valutazione è accessibile da parte degli autori, allo scopo di rendere trasparenti i criteri di valutazione.
- 6. Limiti nella valutazione:** Il potere dei *referee* è in ogni caso esclusivamente consultivo: l'Editor può decidere di pubblicare o meno il *paper* indipendentemente dal giudizio espresso (anche se comunque ne terrà debitamente conto).
- 7. Ringraziamento ai referee:** L'elenco dei *referee* che hanno collaborato alla rivista viene reso noto nel primo numero dell'anno successivo (senza specificare in quale numero della rivista e per quali articoli) come ringraziamento per la collaborazione fornita e come forma di trasparenza rispetto al procedimento adottato (*open peer review*).



- 9 **Editoriale / Editorial**
by **Umberto Margiotta, Rita Minello**

STUDI / STUDIES

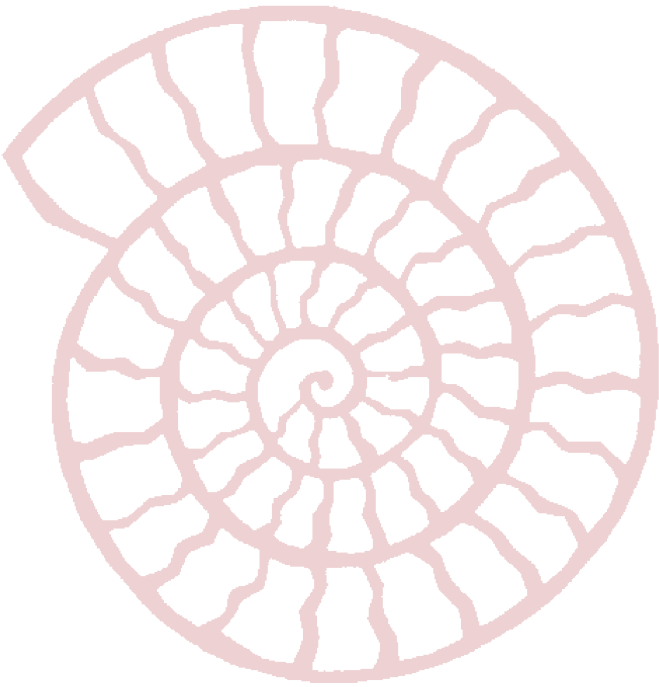
- 15 **Christopher Bezzina, Giambattista Bufalino**
The journey to authenticity: solicitations for authentic leadership / *Il viaggio verso l'autenticità: sollecitazioni per una leadership autentica*
- 25 **Roberto Melchiori**
Per una leadership scolastica efficace: un framework per l'analisi / *Effective educative school leadership: a framework for analysis*
- 41 **Massimiliano Costa**
Capacitare l'innovazione nei contesti organizzativi / *Capabilities for innovation in organizational contexts*
- 55 **Umberto Margiotta, Elena Zambianchi**
Genitorialità: consapevolezza del proprio ruolo educativo e competenze di cittadinanza / *Parenting: The awareness of one's own educational role and citizenship skills*
- 71 **Dilina Beshiri, Edi Puka**
The thinking machine and the educational thought / *La macchina pensante ed il pensiero educativo*
- 77 **Fiorino Tessaro**
Compiti autentici o prove di realtà? / *Authentic tasks or reality tests?*
- 89 **Francesco Maria Melchiori**
Pensare e agire con creatività: è possibile valutare le due manifestazioni? / *Thinking and acting creatively: are we able to assess these two manifestations?*
- 103 **Luigino Binanti**
Riflessioni sul Rapporto Pedagogia – Architettura / *Reflections on the pedagogical relation: Architecture*
- 109 **Demetrio Ria**
Credenze epistemologiche e flessibilità cognitiva. La natura generativa delle decisioni epistemologiche. Educare la scelta per valorizzare gli apprendimenti / *Epistemological beliefs and cognitive flexibility. The generative nature of epistemological choices. Educating the choice to endorse learning*
- 119 **Daniele Coco**
Lo straordinario valore educativo dello sport / *The extraordinary educational value of sport*

RICERCHE / INQUIRIE

- 135 Anna Maria Murdaca, Antonella Nuzzaci**
Abitudini e atteggiamenti degli studenti “con basso rendimento”: una ricerca osservativa sulle abilità di studio / *Habits and attitudes of students “low academic performance”: an observational research on study skills*
- 153 Serafina Pastore**
Formative assessment, mediazione didattica e regolazione dell’apprendimento / *Formative assessment, educational mediation and regulation of learning*
- 165 Monica Banzato**
Digital storytelling nella formazione iniziale dei docenti. Potenzialità e limiti nella pratica educativa / *Digital storytelling in pre-service teacher training: Educational potentials and limits*
- 181 Barbara Baschiera**
L’uso del Digital Storytelling in contesti di apprendimento cooperativo per l’inclusive education e l’acquisizione delle competenze chiave di cittadinanza / *Digital Storytelling: A powerful Cooperative Learning methodology for inclusive education and the acquisition of citizenship key-competencies*
- 189 Giuseppe Cursio**
Un docente Freedom Writers. Diario di un’esperienza / *A teacher Freedom Writers. Diary of an experience*
- 203 Patrizia Tortella, Bruno Pernice**
Salute, attività fisica e funzioni esecutive nei bambini da 3 a 5 anni. Le opinioni dei genitori / *Health, physical activity and executive functions in 3-5 years old children: Parents’ beliefs*
- 219 Emanuela Zappella**
Purché dia il suo contributo: gli accomodamenti ragionevoli per i dipendenti con disabilità nel territorio lombardo / *Provided that plays its part: the reasonable accommodation for employees with disabilities in Lombardy*
- 229 Diana Olivieri**
Al crocevia tra tempo scolastico e tempo libero: musica di sottofondo come innesco cognitivo in una generazione multitasking / *School time-Free time crossroads: Background music as a cognitive enhancer in a multitasking generation*
- 251 Cristina Palmieri**
Ripensare la valutazione, rimodularne le pratiche. Uno studio di caso su un servizio sperimentale per adolescenti / *Rethinking evaluation and re-designing evaluation practices. A case study with an experimental service for adolescents*

RECENSIONI / REVIEW

- 263 **Luca Marrucci**
Michel Serres, Non è un mondo per vecchi. Perché i ragazzi rivoluzio-
nano il sapere
- 266 **Andrea Strano**
Massimiliano Costa, Pedagogia del lavoro e contesti di innovazione
- 270 **Cristina Richieri**
Linda Kreger Silverman, Giftedness
- 273 **Nadia Dario**
Antonio Damasio, Il sé viene alla mente. La costruzione del cervello co-
sciente
- 275 **Gabriella Vitale**
Alistair Ross, Carole Leathwood, Problematizing the issue of early scho-
ol leaving in the european context
- 279 **COLLABORATORI / CONTRIBUTORS**



Umberto Margiotta
Università Ca' Foscari, Venezia
margiot@unive.it

Rita Minello
Università degli Studi Niccolò Cusano - Telematica Roma
rita.minello@unicusano.it

Il numero tematico del terzo numero annuale di *Formazione & Insegnamento* questa volta è dedicato alle prospettive della *Lifewide Education: capacitazione, democrazia, partecipazione*.

Mentre l'apprendimento permanente sta occupando spazi diversi che attraversano l'esistenza "verticalmente", l'educazione *lifewide* colloca formazione e apprendimento nei diversi spazi orizzontali – multipli e simultanei - che contribuiscono alla crescita umana e culturale della persona. In sostanza, il primo è costituito da una serie di esperienze di apprendimento in tappe successive della vita. La seconda, al contrario, valorizza l'apprendimento che si svolge contemporaneamente, in "luoghi" diversi. Letteralmente consiste nell'imparare attraversando i mondi vitali di un individuo (*learning spaces*), segnati da differenze di forme e di potere.

Entrambi i modelli interpretativi concepiscono l'educazione attraverso ampie prospettive esistenziali, potenzialmente illimitate nei tempi e nei metodi, e sono accomunati da un nuovo concetto di trasformazione, che passa sempre meno attraverso i luoghi istituzionali dell'apprendimento, per aprirsi a luoghi e vissuti "liquidi" (Bauman, 2006).

Il viaggio della vita coinvolge entrambe le tipologie formative, tende essenzialmente a mescolarle e/o sovrapporle: la formazione delle persone «si muoverà in avanti con la loro vita (*lifelong learning*) e coinvolgerà molti spazi di apprendimento (*learning lifewide*); e in qualsiasi momento l'individuo sperimenterà, contemporaneamente, diverse forme di apprendimento» (Barnett, 2010, p. 2). La competenza fondamentale delle persone sarà sempre più costituita dalla gestione del proprio tempo e dei propri spazi trasformativi e sarà strategico essere in grado di determinarne le priorità, scegliere gli "intervalli".

Agli individui sono schiuse possibilità nuove di trasformazione quando vivono contemporaneamente, come parte della loro vita, più spazi formativi: lavoro, non lavoro, famiglia, tempo libero, social network, reti professionali, impegno sociale, volontariato; mobilità fisica e virtuale; fruizione di molteplici canali di notizie, informazione e comunicazione. Secondo Barnett (2010, p. 5-6) possono essere utili alcune disposizioni e qualità che, seppur in continuo divenire, supportano la natura educativa della trasformazione. Tra le disposizioni:

- a) volontà di conoscere se stessi;
- b) disponibilità a proiettare se stessi in nuove situazioni;
- c) disponibilità a essere creativi nelle situazioni interpersonali;
- d) disponibilità a muoversi verso altri luoghi;
- e) volontà di aiutare gli altri;

- f) volontà di regolare il proprio approccio a seconda del contesto;
- g) volontà di andare avanti, anche in ambienti difficili.

Tra le qualità agentive del soggetto (non esaustive, ma orientative, come le precedenti): entusiasmo, fiducia, empatia, cura (per gli altri), energia.

Luoghi e vissuti che fino a poco tempo fa il mondo dell'educazione considerava in parte come minacce, ora sono interpretati come opportunità. Opportunità che sono destinate a modificare radicalmente il rapporto tra istituzioni, cultura e educazione, ma anche tra poteri, cultura e educazione.

La torre d'avorio è dunque minacciata? Solo qualora si concepisca l'educazione (e la ricerca educativa) come socialmente isolata e si temano cambiamenti fondamentali come quelli di cui gli ultimi decenni sono stati testimoni.

Il fenomeno di un individuo che abita contemporaneamente diversi spazi formativi e in quegli spazi non solo sperimenta, ma pure sostiene in prima persona contrastanti esperienze di apprendimento, formali, non-formali e informali, può sembrare qualcosa che indebolisce le strutture pedagogiche, le quali non sempre hanno trovato il modo di spingersi oltre i confini delle tradizionali discipline comunicativo-formative. Ma tali confini stanno diventando sempre più permeabili e i soggetti dell'educazione sempre più indipendenti e agentivi. Soggetti nomadi che rispondono direttamente alle sollecitazioni etero-normative attraverso processi di de-territorializzazione creativa e creano percorsi reali di cambiamento per *la gente a venire* (Deleuze e Guattari, 1980, pp. 109–110).

La società del controllo, da cui prendere le distanze educative, sta sostituendo alla società del *Panopticon* la società disciplinare (*Synopticon*), interpretando la disciplina come nuova forza di controllo sociale dove l'apparente circolazione delle persone costituisce l'illusione della libertà (Deleuze, 1992).

Come suggerisce tutta l'opera di Deleuze e Guattari, è altresì necessario concettualizzare educativamente anche la perdita, mobilitare una serie di "perdite" che depotenzino il controllo capillare delle istituzioni e aprano *linee di pro-fuga*, micromovimenti di liberazione del soggetto, permettendo un nuovo orientamento alla teoria, non più incatenata alla pratica in senso primordiale o finale (teleologico), ma in senso dialettico.

Solo perché il settore educativo si anima di movimenti nomadi, ciò non significa che si precluda la perpetuazione di un'immagine unitaria della vita. Oggi, la forma del divenire si mantiene in una miriade di pratiche istituzionali significanti. La sfida trasformativa contemporanea è quindi pensare il corso della vita in modo "adeguato a ciò che sta accadendo intorno a noi" (Deleuze, 2004, p. 138).

Dopo la sfida filosofica del pensiero nomade di Deleuze, è necessario mobilitare le regioni formative per pensare la differenza pedagogica, non per rappresentare una nuova specifica immagine del mondo, ma piuttosto, per affermare i poteri creativi del divenire, per mobilitare nuovi modi di pensare pedagogico che si apre al fenomeno dell'educazione *lifewide*.

Come possono gli ambienti formativi istituzionalizzati convivere con l'educazione *lifewide* e riconoscerne i risultati in termini di apprendimento? Ci sono una serie di attenzioni possibili che rendono sostenibile e compatibile l'educazione formale e informale. Richiamiamo in questa sede quelle offerte da Alheit e Dausien (2002, p. 17).

- Incoraggiare e facilitare gli studenti ad acquisire esperienze valide, al di là del loro programma di studi;
- Trovare forme di accreditamento per le più ampie esperienze *lifewide*;
- Offrire opportunità di riflessione sistematica su queste esperienze, in modo da potenziarne il valore e valorizzare il mondo vitale.

Alla periferia del logos, un nomade (nomos) «esteriorità [...] sensibilmente diversa rispetto alla “legge” [Esiste] nelle sue metamorfosi» (Deleuze, Guattari, 1980, p. 360). Una vita pedagogica è necessariamente una «linea vitale che assembla con elementi produttivi al di fuori di “Sé”, in fase di mutazioni metamorfiche di “un’altra specie, di altra natura, di altra origine”» (Ib., p. 354).

I contributi raccolti in questo numero di Formazione & Insegnamento ci parlano di competenze in via di sviluppo, pratiche, domini di abilità e di conoscenza importanti per orientare l’educazione *lifewide* e le esperienze dinamiche che stanno modificando il nostro stesso essere-nel-mondo. “Essere” non statico, ma processuale e in divenire, interazione continua, a volte imprevedibile, con l’ambiente.

Nella **prima sezione**, dedicata a *studi tematici*, il lavoro di *Christopher Bezzina* e *Giambattista Bufalino* ci richiama alla necessità di una leadership più autentica, in sintonia con *Roberto Melchiori*, il quale teorizza una leadership più efficace per la riforma della scuola, mentre *Massimiliano Costa* sollecita i vari modi per capacitare l’innovazione nei contesti organizzativi. *Umberto Margiotta* e *Elena Zambianchi* indagano le responsabilità genitoriali in tema di formazione alla cittadinanza, mentre *Dilina Beshiri* e *Edi Puka* confrontano le esigenze del pensiero educativo in relazione alla macchina pensante. Anche la valutazione, con *Fiorino Tessaro*, si confronta con prove di realtà, seguito da *Francesco Maria Melchiori*, che cerca la via per valutare i processi tra pensare e agire creativamente, mentre l’ambiente architettonico viene riesaminato da *Luigino Binanti* alla luce delle nuove esigenze pedagogiche. Alla natura generativa delle decisioni epistemologiche si richiama il contributo di *Demetrio Ria*, seguito dalla riflessione sulle istanze del criticismo kantiano nella filosofia dell’educazione francese contemporanea, analizzate da *Rita Minello*. Le decisioni corporee sono chiamate in causa dal contributo dello sport di *Daniele Coco*.

La **seconda sezione**, dedicata alla disseminazione di ricerche scientifiche, si apre con una ricerca di *Anna Maria Murdaca* e *Antonella Nuzzaci* su abilità di studio, abitudini e atteggiamenti degli studenti “con basso rendimento”. Segue l’indagine di *Serafina Pastore* sulle modalità di formative assessment in ambito di mediazione didattica e regolazione dell’apprendimento. Due contributi sinergici di *Monica Banzato* e *Barbara Baschiera* si occupano dell’uso del Digital Storytelling, rispettivamente nella formazione degli insegnanti e in ambito di inclusive education. In modalità di ricerca narrativa Freedom Writers *Giuseppe Cursio* ripropone il diario di un’esperienza, mentre *Patrizia Tortella* e *Bruno Pernice* illustrano gli esiti di una ricerca sulle opinioni dei genitori in merito alla salute e attività fisica dei bambini. Di accomodamento ragionevole per dipendenti con disabilità si occupano *Emanuela Zappella* e *Fabio Dovigo*. *Diana Olivieri* esamina il fenomeno musicale a partire dalla componente multitasking, e chiude la corpora sezione dedicata alle ricerche *Cristina Palmieri*, con un contributo mirato a rimodulare le pratiche valutative attraverso l’analisi di caso.

Una serie di recensioni invitano a un’ulteriore riflessione sui temi trasversali della *lifewide education*, proposte rispettivamente da *Luca Marrucci*, *Andrea Strano*, *Cristina Richieri*, *Nadia Dario* e *Gabriella Vitale*.

Sosteneva Vittorio Alfieri che «Leggere, come io l’intendo, vuol dire profondamente pensare». Leggere è anche scegliere. Non di perdersi, ma di ritrovarsi.

Buona lettura a tutti gli studiosi delle regioni educativo-formative.

Riferimenti bibliografici

- Alheit, P., Dausien, B. (2003). The “double face” of lifelong learning: Two analytical perspectives on a “silent revolution”. *Studies in the Education of Adults*, 34 (1) 3-22.
- Barnett, R. (2010). *Life-wide education: a new and transformative concept for higher education?* Available at <http://lifewidelearningconference.pbworks.com/E-proceedings>
- Bauman, Z. (2006). *Liquid Life*. Cambridge: Polity.
- Deleuze, G. (1992). Postscript on societies of control. *October* 50(2), 3–7.
- Deleuze, G. (2004). *Desert islands and other texts 1953–1974*. D. Lapoujade (Ed.). Los Angeles: Semiotext(e).
- Deleuze, G., Guattari, F. (1980). *Capitalisme et schizophrénie. L'anti-OEdipe*. Vol II: Mille Plateaux. Paris: Éditions de Minuit.



Studi / Studies



The journey to authenticity: solicitations for authentic leadership

Il viaggio verso l'autenticità: sollecitazioni per una leadership autentica

Christopher Bezzina
University of Malta
christopher.bezzina@um.edu.mt

Giambattista Bufalino
LB Group, Malta
g.bufalino@leaderbetmail.com

ABSTRACT

The purpose of this paper is to investigate the construct of authentic leadership from a conceptual analysis involving contributions from the management literature and studies in education. It is our belief that such an approach will help us raise moral and ethical questions leading to a better understanding of the needs facing the world today. The journey towards authenticity and towards the ability to be “true to oneself” is certainly the most fascinating and demanding challenge involving leaders and followers in an infinite way (in the sense of unfinished) leading to change in the direction of a higher and noble moral purpose.

Lo scopo di questo articolo è quello di investigare il costrutto della leadership autentica da un'analisi concettuale che coinvolge contributi dalla letteratura manageriale e degli studi educativi. Sosteniamo che questo approccio aiuterà a sollevare interrogativi morali ed etici che portano ad una migliore comprensione dei bisogni del mondo odierno. Il percorso verso l'autenticità e verso la capacità di essere veri a se stessi è certamente la sfida più affascinante e impegnativa che coinvolge leaders e followers in un infinito viaggio (nel senso di non finito) in direzione di un più alto e nobile fine morale.

KEYWORDS

Authenticity, Authentic Leadership, Management; Authentic Learning; Values.

Autenticità; Leadership Autentica ; Management; Apprendimento Autentico; Valori.

- * Giambattista Bufalino : 1) Introduction; 2) Authenticity: conceptual considerations. Christopher Bezzina: 3) Leadership and teaching; 4) The journey to being authentic; 5) Conclusion.

Introduction

In an era characterized by financial uncertainty, terrorism, growing poverty, the flight of immigrants from Africa into Europe, an overwhelming number of scandals, amongst other things, educational leaders are faced with more daunting decision-making difficulties than ever before. There is a recognized call for leadership models that are able to interpret in a better way the needs of today's world, in the direction of a strong appeal to moral and ethical standards. Public and private organizations are experiencing a growing complexity related to an increasingly fierce market competition. While a society based on an *intense individualism* (Somerville, 2004) leads to a sense of isolation and disengagement, every person discovers their deeper meaning of living only within a community, developing a strong feeling of belonging and creating values and shared meanings. Every person needs a community to exist. Therefore, we think that such challenges should start from an anthropocentric view in which, as asserted by Bill George, "we need authentic leaders who lead with purpose, values and integrity" (George, 2003, p. 9).

The study of leadership is not merely attributable to the individual traits of the leader but is considered and represented in different models such as dyadic, distributed, relational, strategic, comprehensive, and as a complex dynamic involving followers, peers, the context and culture in general (Yukl, 2002; Avolio, 2007). Given the new challenges posed by the environment the sustainability and the applicability of well-known leadership theories are being challenged (Avolio & Gardner, 2005). Researchers and scholars invite a redirection of research efforts towards the understanding of actions that position the leader-follower relationship at the center of any investigation; in fact, as noted by Hoerr, "leadership is about relationship" (2005, p. 7). This is further reinforced by Spillane (2007) who promotes a concept of leadership as a "product of the interactions of school leaders, followers and context, rather than a result of the knowledge and skills of leaders" (2007, p. 144).

Harris's reflections (2003) about the leader-follower dynamic, shows a focus on the ways in which leaders and followers generate ideas and seek to reflect on the many situations they encounter and engage in, building and creating meanings as life unfolds.

In this context the value of integrity is of vital importance for the leaders. In different studies undertaken over the last decade in a variety of cultures and situations, leaders were asked to identify which factors and characteristics were important for effective leadership. The analysis of such studies led to identify values such as honesty, integrity, trust, care and compassion (Brown & Townsend, 1997; Mcewen & Salters 1997). The search for authenticity, integrity and trust among the members of the institutions is seen as crucial (Bhindi & Duignam, 1997; Harris, 2008; Lashway 2006; Rubin, 2007). Within the context of the considerations originated by the different leadership models in the literature, an emerging construct assumes a prominent position. This involves a number of action and reflection fronts, such as the political, the economic and educational (Bhindi & Duignam, 1997).

The proliferation of professional writings on authentic leadership has generated over time different conceptions about its meaning. The concept of authenticity and authentic leadership has been investigated extensively within the management literature (Gardner & Schermerhorn, 2004; George, Sims, McLean, & Mayer 2007; Luthans & Avolio, 2003) and in various disciplines, such as humanistic psychology (Maslow, 1971; Rogers, 1959), the psychology of development (Er-

ickson, 1995) and existentialist philosophy (Heidegger, 2002; Sartre, 1943). In fact, as pointed out by Kernis and Goldan, “the contemporary psychological views of authenticity owe a great debt to the work of philosophy” (2011, p. 284).

A recent review of the literature (Gardner, Cogliser, Davis & Dickens, 2011) aimed to present the current state of knowledge in the field. In 2004 and 2006, two international summits were organized by the University of Nebraska-Lincoln with the aim of promoting a dialogue among scholars and professionals and of stimulating reflections around the emerging construct of ‘authentic leadership’. The results were presented and published in a special issue of *The Leadership Quarterly* (2005).

The purpose of this paper is to investigate the construct of authentic leadership. We will undertake a conceptual analysis, with reference to contributions from management literature and educational studies. This should help us appreciate the vital contribution of an ethical and moral stance to the learning and leadership processes. We will start off with an analysis of the terminology. This is followed by a brief presentation of some of the models proposed. The final section will explore some of the qualifying characteristics of the authentic leader, discuss the peculiarities of authentic leadership within the field of education.

1. Authenticity: conceptual considerations

The origin of the term can be traced back to an authentic greek aphorism “Know thyself” inscribed on the Temple of Apollo at Delphi. The etymology of the word “authentic” comes from *Autheon-Teo*, where *Authenon* (have authority and act for themselves) indicates the possibility to live a life that reflects the true inner life of an individual, with an unmistakable personal style.

Harter (2002) and Erikson (1995) provide a clear historical examination on the subject of authenticity in the field of philosophy and psychology. A first consideration is the semantic distinction between the category of sincerity and that of authenticity: these two terms are not interchangeable. In *Sincerity and Authenticity* Lionel Trilling defines sincerity as “congruence between what is said and the real feeling experienced” (1972, p. 4). Thus sincerity refers to the extent to which the expression of their feelings and thoughts is aligned within the experience of the Self. This assertion inevitably leads us to consider an Other- other than oneself. The sincerity of each person will depend on the extent that it is considered true by others and not by the extent to which one is true to themselves (George & Sims, 2007; Northouse, 2012). For Harter (2002) to be authentic means to know yourself and act accordingly, expressing genuinely what one believes and thinks.

In the management literature, Bill George’s works (2003; 2007) have helped to support and spread the interest in authentic leadership, which is considered much more than a mere style, but (rather) a way of being, the origin and the end of the leadership itself. This resonates the work of Northouse on ethical leadership who describes ethical leadership as “a process by which a good person rightly influences others to accomplish a common good: to make the world better, fairer and more humane” (2012,p. 230).

According to George a true leader should express five qualities:

Self-awareness. No one can follow someone unless he/she does not know the direction. In the absence of a clear purpose, each leader will sail aimlessly at the mercy of their own ego, vulnerable to narcissistic impulses. To find your

purpose, you need to understand and discover the personal passion and motivations. Knowing who you are as a person, what you believe in and stand for are crucial. This will determine the vision they uphold and the paths they will pursue.

Practicing solid values. Values and character define a leader. Character refers to the qualities, disposition and values the leader upholds. Over 2,000 years ago Aristotle had described a moral person as one who demonstrated the virtues of courage, generosity, self-control, honesty, sociability, modesty, fairness, and justice. Such qualities can be developed and strengthened through practice, perseverance and commitment over time. This reinforces the argument that character is derived from one's actions. It is here that values stand out. The values are a kind of moral compass which challenge the leader and followers to seek consensus and common ground.

Leading with the heart. One of the competitive advantages within a company is when each employee develops the perception that their work is useful and it contributes to a deeper purpose. Authentic leaders possess the ability to ignite the soul of followers involving them in the mission of the organization.

Establishing long-term relationships. One of the most important features of a genuine leader is the ability to develop long-term relationships. This is because every employee feels the need to establish a personal relationship with his/her leader. In a context of care, the leader expresses respect, nurtures trust and kindles mutual responsibility. In such a context people forge relationships and that sense of community which leads to a deeper sense of connection and commitment towards work and greater loyalty to the organization.

Demonstrating self-discipline. Without self-discipline you cannot earn the respect of others. Self-regulation involves a consistency in judgement and calmness in dealing with people, situations and problems. The management of situations and challenges whilst difficult to predict, review optimal conditions and a consistently high level of self-discipline.

One of the main researchers who has tried to define authentic leadership is Kernis (2007). He regards authenticity as a psychological construct that reflects the knowing, acceptance and acting in accordance with one's own values, beliefs, preferences and emotions. Luthans and Avolio (2003) explored the characteristics of the authentic leader, describing him/her as one who is "secure, confident, optimistic, resilient, moral/ethical, future-oriented, and that gives priority to the development of employees by encouraging them to be leaders. The authentic leader is true to himself" (2003, p. 243). Subsequent studies have developed and validated the measure of 'Authentic Leadership identifying four factors that can be analyzed through the Authentic Leadership Questionnaire (Walumbwa, Avolio, Gardner, Wernsing & Peterson, 2008). By integrating contributions from social psychology, philosophy, ethics and morality, the authors propose a model that include four factors:

Self awareness refers to the way through which a person constructs meanings of the world and to the way in which this process of building influence conceives itself over time. It also refers to the understanding of their strengths and weaknesses and the nature of the Self.

Transparency relational presents the authenticity of the self to others. This attitude promotes trust through the way in which the Self is declared openly which involves the sharing of information and the expression of true thoughts and desires.

Balanced processing: assesses how leaders analyze objectively the information before making a decision.

Internal moral perspective: refers to a form of internal self-regulation guided by moral standards, values and by the “pressures” from the group, organization and society.

Emphasizing a personal perspective, the authors define authentic leadership as “a process that takes strength from the positive psychological capacities and a highly developed organizational context, which results in a greater awareness and recruits positive behaviors on the part of leaders and associates fostering positive self-development “ (Walumbwa et al. 2008, p. 92). The greatest contribution provided by these authors is the fact that the operationalization of the authentic leadership model used in developing the ALQ test, is based on a review of theoretical contributions including different disciplines.

Future research trajectories will have to figure out a better definition of the construct to add evidences to the validity of the measures and the terms in which this construct is related to other categories of the same nomological context such as, wellness, spirituality, judgment, etc. Another key question concerns the meaning attributed to being authentic on the side of the follower and how that meaning depends on a subjective component, that is the cultural context in which people operate (Phillips & Lord,1981; Awamleh & Gardner, 1999; Meindl, Ehrlich & Dukerich, 1985; Sergiovanni, 1992) . Consequently, the characteristics and specificities related to the category of authenticity may be different in different cultures, and can be conditioned by contextual variable that are in a constant state of flux.

2. Leadership and teaching

Within the educational field, Sergiovanni notes that leadership and management can be considered essentially as a moral craft (Sergiovanni, 1992) , indicating the need for educational leaders to bring together three important dimensions: mind, heart and hand.

The conception of the teacher as leader has been the subject of growing interest within the educational literature over past few years. Teachers as leaders are considered as agents of change (Henderson & Barron, 1995); as providing peer assistance to improve teaching and learning (DuFour, DuFour, Eaker & Many, 2010; Waters et al.2009). In the literature, the essential role of the leader in successful schools and his/her influence in the process of school improvement has been investigated extensively (Hallinger, 2003; Huber, 2003) and the essential role they play in cultivating shared leadership well recognized (Day & Sammons, 2013; Wilhelm 2013;)

Good leaders change organizations, great leaders change the people who are the heart of any organization and especially of a school community, which is a community of minds (Sergiovanni, 1994) . And through the change of people you can develop an environment that facilitates learning.

Leadership is what teachers implement in their classrooms when they transmit the passion for teaching a subject, when leading group discussions, encouraging peer-tutoring, planning and motivating the learning process, clarifying the objectives and encouraging individual effort, showing appreciation towards the students. Cornesky, author of *The Quality Professor*, points out that “leadership is the most important ingredient for the determination of the quality of each organization, including the classroom. This faculty, covering learning or showing love for learning and, at the same time showing respect for students as learners, will extend their possibilities and their interest in what they have seen modelled by learning from their coach. The result is the “empowerment and expansion of knowledge “ (1993, p. 41). So leadership increasingly refers to something personal and situational.

Within such a context the area of teacher leadership becomes a critical issue. It highlights the importance that school leaders need to work alongside and with their teachers. In such a context the point raised by Fullan of change agency (2001) takes on central stage. Within this context the leader as an authentic person stands out.

3. The journey to being authentic

It is often forgotten that young people have a rich and varied personal life. Neither the school nor the teacher could “own” them and consider them as programmed automatons. Each of us has the right to live their own destiny, the right to create a life for themselves in relation to our community, and even more specifically, to something that can be negotiated, constructed and improvised within our community. Taylor provides the clearest philosophical analysis of this ethic: There is “a certain way of being human that is my way. I am invited to live my life in my own way and not in imitation of someone else” (Starrat, p. 28).

The process of becoming real, becoming authentic and true to oneself, is definitely the deepest and most challenging experience of all moral activities. While you are looking for authentic learning opportunities, often students have unauthentic experiences of learning (Bird, Wang, Watson & Murray, 2009). This unauthentic experience is characterized by an impersonal treatment of information, by a disconnection between the learner and the content of what is studied, from the storage of facts that do not allow human and spiritual growth. The authentic educators should allow their students to transform continuously (build-deconstruct-reconstruct) their understanding of themselves to relocate within the possibilities and challenges of existence.

The study on authentic leadership within the educational context is a relatively new area of research. Some scholars have investigated how school leaders lead schools, which leadership styles are adopted, as well as the school climate and the impact of these factors on student learning (Begley, 2001; Branson, 2007; Lambert, 2002; Marzano, 2005). Paul Begley (2003; 2004; 2006) sees authentic leadership as a “function of self-knowledge, sensitivity to the orientations of others, and a technical sophistication that leads to a synergy of leadership action” (58, p. 5).

For Starrat (2007) each leader is responsible as a human being, as an administrator and as a citizen: liable for students, teachers or others involved in the school community. Starrat (2005) places the reflection on the authenticity of the leader within a perspective of learning, providing three fundamental principles.

Firstly, authentic leadership cannot be merely conceptualized in terms of in-

terpersonal morality. To do this, you need to ignore that leadership is exercised within an institutional context, which is certainly not neutral in terms of structures and processed. The second point is that leadership does not refer merely to managerial skills, strategies or techniques. If we focus too much on these we could ignore the true meaning of learning. The third point is that leadership should not be just focused on adults without considering the authenticity of students' learning and the related teaching strategies, resource allocation and reporting. In short, authenticity cannot be developed separately from the school context and social environment. Therefore, we have to consider the cultural aspect that students and teachers bring together in each institutional setting.

It can be argued that leadership can be developed in a dual directional axis involving leaders and followers. This process, involving a dyadic relationship, implies a transformation of oneself and the other in the direction of a higher and ethical and moral purpose. This process does not depend on the authority or on the leader's power but on the recognition of his/her integrity and credibility. To walk the talk expresses fully the leader's responsibility to gaining the confidence of the follower, and it demonstrates a real commitment to live what you preach and profess. Seen in this light, leadership regards the integrity and consistency of the leader. Secondly, it is consistently looking for a high moral code that guides the action and guides the reflection of the leader on the search for good. As noted above, authentic leadership is at the center of any discussion of ethics and morals and decides what is right, what is significant and what is useful (Walker & Shuangye, 2007). Such leadership elevates the actions of the leader above the mere pragmatic contingency. If decisions with a significant impact on morale are taken by people who occupy leadership positions, the question becomes more complex because they are expected to also behave as agents of change. The quest for moral knowledge involves much more than your personal beliefs system, but it involves an act of responsibility towards the other.

Echoing Begley's comments (2004), Walker and Shuangye (2007) argue that authenticity is not something that can ever really be achieved but it can be developed piece by piece through an interactive process of meaningful learning among students, teachers and the school community. Authentic leadership is not something that emerges from a clarification or adherence to a personal set of beliefs, but rather it can be considered as a continuous interaction between how a person understands himself within the meaning of a given educational context. It also takes into account what can best be done to improve the lives of students and learning within that context.

From a cultural perspective, Begley (2004) describes leadership as something that firstly starts with 'self-awareness and then develops through a sensitivity to other people's ideas. Very often ethical positions are presented as abstract concepts with respect to the peculiarities of the cultural context. An ethic disattached from the context leads to interpretations that can cause confusion and disorientation especially in those who hold positions of responsibility and whose decisions have an impact on the values of the community. The example given by Begley can be significant: in diverse societies, headgear worn is something more than a simple garment, a dagger is seen as a religious symbol rather than a weapon. Following human nature, you are more likely to consider favorably the preferences and traditions that belong to your culture, beliefs, and customs, rather than engaging in social inclusion of minorities, leading in extreme cases to preserve one's own interests at the expense of the freedom of others.

Conclusion

The authenticity in leadership requires a radical change in the way we conceive much of the traditional way of thinking about leadership itself. The educational leaders are challenged to be ethical and moral in a world of tensions, paradoxes and dilemmas (Duignan & Collins 2003) . “A musician must make music, an artist must paint, a poet must write, if he wants to be at peace with himself. What a man can be, must be. It must be true to its nature “ (Maslow, 1971, p. 22).

This assumption reflects the premise around which all the literature and scientific reflections on the theme of authenticity revolve: authentic leaders have to guide the groups, organizations and schools in order to honour their own values and beliefs not hiding weaknesses and not considering fragility as a taboo. Being true to oneself is the principle that every leader should consider important. In an educational setting it can be considered as an interpretative prism to guide decision making. A path towards authenticity is in-infinite (in the sense of unfinished) with regards to the change that involves the person who continually wonders about what is good and right in a context characterized by continuous movement that is strongly linked to learning : learning which does not happen spontaneously but must be pursued with conviction.

References

- Awamleh, R., & Gardner, W. L. (1999). Perceptions of leader charisma and effectiveness: The effects of vision content, delivery, and organizational performance. *The Leadership Quarterly*, 10(3), 345-373.
- Avolio, B.J. (2007). Promoting more integrative strategies for leadership theory-building. *American Psychologist* 62, 25-33.
- Avolio, B.J.& Gardner, W.L.(2005). Authentic leadership development: Getting to the root of positive forms of leadership. *The Leadership Quarterly* , 16, 315-338.
- Bhindi, N., & Duignan, P. (1997). Leadership for a New Century Authenticity, Intentionality, Spirituality and Sensibility. *Educational Management Administration & Leadership*, 25(2), 117-132.
- Begley, P. T. (2003). In pursuit of authentic leadership practices In: Begley, P.T. & Johanson, O. Eds. *The Ethical Dimensions of School Leadership*. Dordrecht: Kluwer Academic Press, pp. 1-12.
- Begley, P. T. (2001). In pursuit of authentic school leadership practices. *International Journal of Leadership in Education*, 4(4), 353-365.
- Begley, P. T. (2004). Understanding Valuation Processes: Exploring the Linkage Between Motivation and Action. *International studies in educational administration*, 32(2).
- Begley, P. T. (2006). Self-knowledge, capacity and sensitivity: Prerequisites to authentic leadership by school principals. *Journal of Educational Administration*, 44(6), 570-589.
- Bird, J. J., Wang, C., Watson, J. R., & Murray, L. (2009). Relationships among Principal Authentic Leadership and Teacher Trust and Engagement Levels. *Journal of School Leadership*, 19(2), 153-171.
- Branson, C. (2007). Effects of structured self-reflection on the development of authentic leadership practices among Queensland primary school principals. *Educational Management Administration & Leadership*, 35(2), 225-246.
- Brown, J., & Townsend, R. (1997). Developing an ethical framework. *Thrust for Educational Leadership*, 27, 12-14.
- Cornesky, R. A. (1993). *The Quality Professor: Implementing TQM in the Classroom*. Magna Publications, Madison
- Day, C. & Sammons, P. (2013). *Successful leadership: a review of the international literature*. CfBT Education Trust.

- DuFour, R., Eaker, R., & Many, T. (2010). *Learning by doing: A handbook for professional learning communities at work*. Bloomington, IN: Solution Tree Press.
- Duignan, P. & Macpherson, R. J. S. (1992) *Educative Leadership: A Practical Theory for New Administrators and Managers*. London: Falmer Press
- Duignan, P. & Collins, V. (2003). *Leadership challenges and ethical dilemmas in front-line organisations*, in Bennett, N., Crawford, M., & Cartwright, M. (Eds.), *Effective educational leadership*. London: Paul Chapman Publishing, a Sage Publishing Company. (pp. 281-294).
- Erickson, R. J. (1995). The importance of authenticity for self and society. *Symbolic Interaction*, 18(2), 121-144.
- Fullan, M. (2001). *Leading in a culture of change*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Gardner, W. L., Cogliser, C. C., Davis, K. M., & Dickens, M. P. (2011). Authentic leadership: A review of the literature and research agenda. *The Leadership Quarterly*, 22(6), 1120-1145.
- Gardner, W. L., & Schermerhorn Jr, J. R. (2004). Unleashing Individual Potential:: Performance Gains Through Positive Organizational Behavior and Authentic Leadership. *Organizational Dynamics*, 33(3), 270-281.
- George, B. & Sims, P. . *True North: Discover Your Authentic Leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.
- George B.(2003) *Authentic Leadership: Rediscovering the Secrets to Creating Lasting Value*. San Francisco, CA: Jossey-Bass
- George, B., Sims, P., McLean, A., & Mayer, D. (2007). Discovering your authentic leadership. *Harvard Business Review*, 85(2), 129-138
- Hallinger P. (2003) *Reshaping the Landscape of School Leadership Development: A Global Perspective*, Lisse. Swets & Zeitlinger,
- Harris, A. (2003). Teacher leadership as distributed leadership: heresy, fantasy or possibility?. *School leadership & management*, 23(3), 313-324.
- Harris A. (2008) *Distributed leadership in schools: Developing the leaders of tomorrow*. London: Routledge Falmer.
- Harter, S. (2002). Authenticity. In C. R. Snyder & S. J. Lopez (Eds.), *Handbook of positive psychology* (pp. 382-394). New York: Oxford University Press
- Heidegger M (2002) *The Essence of Human Freedom*, trans. T. Sadler, London: Continuum 2002
- Henderson, M.V. & Barron, B. (1995), Leadership challenges for classroom teachers. *Education*, 116(1), 62-64
- Hoerr T. R.(2005) *The Art of School Leadership*. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development
- Huber S.G. (2003) School leader development: current trends from a global perspective in: Hallinger P Ed, *Reshaping the Landscape of School Leadership Development: A Global Perspective*. Lisse: Swets & Zeitlinger 2003; pp.. 273-88.
- Kernis, M. H., & Goldman, B. M. (2006). A multicomponent conceptualization of authenticity: Theory and research. *Advances in experimental social psychology*, 38, 283-357.
- Kernis, M. H. (2003). Toward a conceptualization of optimal self-esteem. *Psychological Inquiry*, 14(1), 1-26.
- Lambert, R. (2002). Evaluating management climate in Head Start programs: The measurement properties of the Policy and Program Management Inventory. *NHSA Dialog: A Research-to-Practice Journal for the Early Intervention Field*, 6, 37-52.
- Lashway, L. (2006). Ethical leadership. In S. C. Smith and P. K. Piele (Eds.), *School leadership: Handbook for excellence in student learning* (4th ed). Thousand Oaks, CA: Corwin Press, pp.130-152.
- Lord, R.G. & Maher, K.J. (1991). *Leadership and Information Processing: Linking Perceptions and Organizational Performance*. New York: Routledge, Chapman & Hall.
- Luthans, F. & Avolio, B.J. (2003) . Authentic leadership: A positive developmental approach. In:S. Cameron K. S. , Dutton J. E, & Quinn, R. E., Eds. *Positive organizational scholarship: Foundations of a new discipline*. San Francisco: Berrett-Koehler Store 2003; pp.241 – 261.
- Marzano, R. J., Waters, T., & McNulty, B. A. (2005). *School leadership that works: From re-*

- search to results. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Maslow A. (1971). *The farther reaches of human nature*. New York: Viking Press
- Mcewen, A., & Salters, M. (1997). Values and management: the role of the primary school headteacher. *School Leadership & Management*, 17(1), 69-80.
- Meindl, J. R., Ehrlich, S. B., & Dukerich, J. M. (1985). The romance of leadership. *Administrative Science Quarterly*, 78-102
- Northouse, P. G. (2012). *Leadership: Theory and practice*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Rubin H. Through Others Eyes: A Collaborative Model of Leadership In: Houston PD, Blankstein AM, Cole RW, Eds. *Out-Of-The-Box Leadership*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press 2007; pp. 111-132.
- Rogers, C. R (1959). A theory of therapy, personality, and interpersonal relationships, as developed in the client-centered framework. In: Koch, S. *Psychology. A study of science*. Vol. III: Formulations of the person and the social context. (pp. 184-256). New York: McGraw Hill.
- Sartre, J. P. (1943). *Being and nothingness: An essay on phenomenological ontology*, (H.E. Barnes, Trans.). Washington Square Press; Reprint Edition (Aug 1993).
- Sergiovanni, T. (1992). *Moral leadership: Getting to the heart of school improvement*. San Francisco: Jossey Bass.
- Sergiovanni, T. J. (1994). *Building community in schools*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Somerville M. (2004) *Ethical Canary: Science, Society, and the Human Spirit*. Montreal: McGill-Queen's Press-MQUP .
- Spillane J.(2006) *Distributed leadership*. San Francisco, CA: Jossey Bass
- Starratt, R. J. (2005) Moral issues in a Test Driven Accountability Agenda: Moral Challenges for Learning-Centered Leadership. Paper presented at the 10th annual values and leadership conference, 13-5 October, Pennsylvania, Usa
- Starratt, R. J. (2007). Leading a Community of Learners Learning to be Moral by Engaging the Morality of Learning. *Educational Management Administration & Leadership*, 35(2), 165-183.
- Taylor, C. (1991). *The ethics of authenticity* . Cambridge, MA: Harvard University Press. *The Leadership Quarterly* 2005;16(16)
- Phillips, J. S., & Lord, R. G. (1981). Causal attributions and perceptions of leadership. *Organizational Behavior and Human Performance*, 28(2), 143-163.
- Trilling, L., & Trilling, L. (1972). *Sincerity and authenticity*. Harvard University Press.
- Walumbwa, F. O., Avolio, B. J., Gardner, W. L., Wernsing, T. S., & Peterson, S. J. (2008). Authentic Leadership: Development and Validation of a Theory-Based Measure. *Journal of management*, 34(1), 89-126.
- Walker, A., & Shuangye, C. (2007). Leader authenticity in intercultural school contexts. *Educational Management Administration & Leadership*, 35(2), 185-204.
- Wilhelm, T. (2013). How Principals Cultivate Shared leadership . *Educational Leadership* , 71(2), 62-66.
- Yukl G. (2002) *Leadership in organizations*. 5th ed. Upper Saddle Creek: Prentice-Hall.



Per una leadership scolastica efficace: un framework per l'analisi

Effective educative school leadership: a framework for analysis

Roberto Melchiori

Università degli Studi Niccolò Cusano- Telematica Roma
Roberto.melchiori@unicusano.it

ABSTRACT

The need to ensure a quality education has become one of the key objectives of the European Commission's strategic framework for cooperation in education and training (ET 2020). In this policy context, it is important to examine fundamental aspects of school and working conditions. Educators have long known intuitively that school leadership makes a difference. Effective education leadership makes a difference in improving learning. There's nothing new or especially controversial about that idea. What's far less clear, even after several decades of school renewal efforts, is just how leadership matters, how important those effects are in promoting the learning of all children, and what the essential ingredients of successful leadership are. This article examines some available evidence results and offers educators, policymakers and all researchers interested in promoting successful schools, some reflections to these vitally important questions. Also, from the meta-analysis carried out, it proposes a framework for effective leadership to be used as a tool to analyze the practices of school leaders.

La necessità di garantire una formazione di qualità è diventato uno degli obiettivi fondamentali del quadro strategico della Commissione europea per la cooperazione nel settore dell'istruzione e della formazione (ET 2020). In questo contesto politico, è importante esaminare gli aspetti fondamentali della scuola e le condizioni di lavoro. Gli educatori hanno da tempo riconosciuto intuitivamente che una leadership efficace può fare la differenza nel migliorare gli apprendimenti. Non c'è nulla di nuovo o di particolarmente controverso di questa idea. Ciò che è meno evidente, anche dopo diversi decenni di sforzi di rinnovamento della scuola, è il modo in cui incide la leadership, quanto cioè siano importanti gli effetti delle azioni dei dirigenti nel promuovere l'apprendimento di tutti gli studenti, e quali siano gli ingredienti essenziali di una leadership di successo. Questo articolo esamina alcuni risultati di ricerca in merito a questo tema e offre a educatori, politici e tutti gli altri soggetti a vario titolo interessanti a promuovere scuole di successo, alcune riflessioni su questioni la cui importanza travalica i confini della scuola e investe il più ampio contesto sociale. Partendo dalla meta-analisi realizzata, inoltre, si propone un framework per la leadership efficace da utilizzare come strumento per approfondire le pratiche dei dirigenti scolastici.

KEYWORDS

Educational system, education policy, school quality, school indicators, key data, evidence base, meta-analysis.

Sistema educativo, politiche dell'istruzione, qualità della scuola, indicatori della scuola, evidenza di base, meta analisi.

Premessa

All'interno del settore pubblico i risultati dell'istruzione e della formazione scolastica sono oggetto da lunga data di molte indagini e inchieste, nazionali e internazionali, sia per l'importanza che l'argomento riveste per lo sviluppo di un paese sia perché presenta alcuni aspetti che ne rendono meno arbitraria la valutazione anche rispetto ad altri servizi generali che non dipendono dal mercato. Rispetto alla valutazione, da una parte la principale misura di *output* è rappresentata dagli *esiti* degli studenti; tali esiti sono espressi, in termini numerici, o come passaggio al successivo ordine scolastico o come numero di licenziati dai cicli scolastici oppure come livello di preparazione dimostrata¹. Dall'altra parte, in termini di *processo*, sono assunte come determinanti del buon funzionamento delle scuole, in funzione degli esiti, le pratiche didattiche, organizzative e gestionali². Rispetto alle alte prestazioni di efficienza organizzativa ed efficacia formativa evidenziate nelle scuole in alcune ricerche internazionali si è cercato di individuare le competenze, gli atteggiamenti, le attitudini e i comportamenti operativi mostrate sia dai docenti sia dai dirigenti scolastici in modo da definirne un profilo collegato ai risultati della stessa scuola. Successivamente, si è misurato come i profili identificati determinassero le migliori condizioni per la selezione, l'attuazione e l'affermazione di pratiche organizzative e di programmi didattici adatti alla promozione della crescita delle competenze culturali e professionali degli studenti³. Altre ricerche internazionali condotte sulla base della struttura per profili, in particolare il movimento impegnato verso la modellizzazione della *scuola efficace*, hanno evidenziato, invece, correlazioni positive anche tra vari indicatori di capacità manageriali dei dirigenti scolastici e risultati scolastici degli studenti⁴. Altri studi successivi e più recenti, considerando la complessità del ruolo svolto dai dirigenti scolastici, si sono soffermati nella identificazione delle pratiche dirigenziali specifiche che offrivano il maggiore contributo, oltre che per gli aspetti specifici dell'organizzazione e della gestione della scuola, anche per il perseguimento degli obiettivi didattico-formativi previsti dal curriculum della scuola. Questi, infatti, costituiscono nel complesso la promozione degli interventi atti a garantire il successo formativo degli studenti curando l'attuazione dei Piani di Offerta Formativa (POF).

I dirigenti scolastici, quindi, finalizzando la loro attività nel creare *valore aggiunto* contraddistinto da risultati significativi, efficaci ed efficienti, esprimono capacità di innovare e di conseguire obiettivi funzionali all'utenza sia interna, cioè studenti, docenti e personale ATA, sia esterna, cioè famiglie e organizzazioni territoriali istituzionali e non.

Nei paragrafi successivi è riportata una meta analisi che evidenzia le caratteristiche del ruolo dei dirigenti scolastici, con particolare riferimento sia alle ricerche condotte a livello europeo, di tipo comparativo⁵, sia ai risultati di alcune in-

- 1 Cfr. MIUR, *Statistiche del sistema scolastico*, 2013; risultati del progetto PISA 2012.
- 2 Cfr. Melchiori R., *La qualità della formazione*, Lecce-Brescia, PensaMultimedia, 2012.
- 3 Cfr. Creemers, B.P.M, Kyriakides, L., & Sammons, P. (Eds), *Methodological Advances in Educational Effectiveness Research*, Abingdon: RoutledgeTaylor Francis, 2010.
- 4 Cfr. Melchiori R., op. cit; Waters, Tim, Robert J. Marzano, and Brian McNulty, *Balanced leadership: What 30 years of research tells us about the effect of leadership on student achievement*, Denver, CO: Mid-continent Research for Education and Learning, 2003.
- 5 Cfr. Commissione europea/EACEA/Eurydice, 2013. *Cifre chiave sugli insegnanti e i capi*

dagine internazionali⁶ sia, infine, ai risultati di alcune ricerche condotte a livello nazionale. Lo scopo di questa meta analisi è di giungere alla costruzione di un *framework di leadership* per i dirigenti scolastici, da assumere sulla base delle evidenze derivanti dalle ricerche analizzate, che coniughi la professionalità espressa con i valori e le qualità personali, da utilizzare per analizzare i rapporti tra la leadership dei dirigenti scolastici e i risultati efficaci delle scuole.

1. Il quadro di riferimento

1.1 Evidenze empiriche in Italia

Nel corso dell'ultima decade sono state condotte in Italia alcune indagini e/o inchieste nazionali e internazionali che hanno riguardato nell'ambito del sistema scolastico le attività svolte dai docenti disciplinari e dai dirigenti scolastici. Questi, in particolare, sono stati oggetto di sondaggi il cui principale scopo è stato quello di analizzare il ruolo e le funzioni realizzate, non solo in termini di attività, percezioni od opinioni, bensì anche in termini di sistema di valutazione⁷.

Nell'ultimo triennio, in particolare, sono state effettuate da soggetti diversi, tra cui l'OCSE a livello internazionale e l'Istituto IARD e la Fondazione Agnelli (entrambi associati a Università) a livello nazionale; questi studi hanno affrontato tematiche generali riguardanti l'insieme delle funzioni e tematiche specifiche riguardanti l'ambito organizzativo e gestionale. Per gli scopi della meta analisi alla base del lavoro di ricerca effettuato e descritto in questo saggio, i sondaggi che sono stati approfonditi, perché complementari per i temi affrontati, sono stati l'indagine *Teaching and Learning International Survey-TALIS*, realizzata dall'OCSE, l'indagine *Dirigere le scuole oggi*, realizzata dall'Istituto IARD⁸, e l'indagine *Le competenze manageriali dei Dirigenti Scolastici italiani*, realizzata dalla *Fondazione Agnelli*⁹. I relativi Rapporti di ricerca pubblicati hanno descritto i risultati e le relative considerazioni sugli elementi caratterizzanti e utili per l'attività di meta analisi realizzata sono riassunte brevemente di seguito.

Indagine TALIS. Questo studio ha costruito un quadro comparativo di indicatori internazionali, utili a descrivere per i Paesi partecipanti lo sviluppo delle loro politiche sull'insegnamento, sull'apprendimento e sui docenti (compresi anche i dirigenti scolastici), riguardanti essenzialmente la scuola secondaria di primo grado (l'Italia, tuttavia, ha partecipato anche all'indagine ristretta, facoltativa e volontaria, riguardante gli insegnanti e i dirigenti scolastici della scuola secon-

di istituto in Europa. Edizione 2013. Rapporto Eurydice. Lussemburgo: Ufficio delle pubblicazioni dell'Unione europea.

6 Cfr. OECD, *Talis 2013 Results: an international Perspective on Teaching and learning*, Paris, OECD Publishing, 2014. <http://dx.doi.org/10.1787/978926419626-en>.

7 Cfr. INVALSI; *La valutazione dei dirigenti scolastici*, Rapporto di ricerca, Frascati, 2009.

8 La ricerca è stata promossa dalla *Fondazione per la Scuola* della Compagnia di San Paolo di Torino e realizzata dall'Istituto IARD RPS di Milano.

9 La ricerca è stata finanziata dalla Regione Autonoma della Sardegna, fondi Legge 7/2007, bando 2008 e dalla Fondazione Giovanni Agnelli. Hanno partecipato alla ricerca anche Adriana Di Liberto, Marco Sideri e Giovanni Sulis del Dipartimento di Scienze economiche e Aziendali, Università di Cagliari e Fabiano Schivardi, Dipartimento di Economia e Finanza, Università LUISS di Roma.

daria superiore). Lo scopo di questa indagine internazionale, di ampio respiro, è stato di costruire indicatori comparabili che potessero permettere di poter definire ipotesi per ulteriori approfondimenti, cioè delineare *percorsi*, atti ad evidenziare, in considerazione dei contesti istituzionali, giuridici, e socio-culturali, molto diversi tra loro, in misura significativa, il *senso* da attribuire alle risposte degli insegnanti e dei dirigenti scolastici e a interpretarne la valenza in termini di *policy*. Il questionario TALIS per i DS, in particolare, ha inteso indagare la ricca complessità di ruoli e di funzioni che le nuove politiche educative e i piani di decentramento presenti nella maggior parte dei paesi richiedono. Ne emerge un quadro ricco di sfaccettature, da leggere in funzione di interventi di sviluppo in quest'area. Il rapporto TALIS identifica alcune linee di azione possibili utilizzando le statistiche riferite alla popolazione internazionale nel suo complesso. Di seguito sono riportati le sintesi interpretative, che si incentrano su alcuni focus, il primo dei quali è relativo a *sviluppare programmi per la preparazione di leader all'ingresso nella professione*. Dai dati internazionali emerge che vi è una forte variabilità di situazione tra i paesi partecipanti a proposito della preparazione specifica dei nuovi DS. In media il 25% dei dirigenti dichiara di aver partecipato a corsi dedicati all'amministrazione scolastica prima dell'assunzione in servizio. Un altro 37% dichiara di aver seguito corsi dopo l'assunzione in servizio, mentre il 22% dichiara di avervi partecipato prima e dopo l'assunzione in servizio. Il secondo aspetto riguarda il *dare opportunità di sviluppo professionale ai DS*, che sottolinea alcune priorità per lo sviluppo professionale dei DS. Assumendo che una forte leadership didattica possa influire sul rendimento degli studenti, si raccomanda di: stabilire quali esiti sono essenziali per tutti gli studenti; fare in modo che tali esiti siano espressi chiaramente nel curriculum e siano supportati da adeguati materiali didattici; rendere partecipi docenti, studenti e genitori alla rendicontazione di tali risultati, incoraggiare strategie efficaci di insegnamento, promuovere l'accertamento sistematico dei progressi degli studenti. Un ulteriore focus è riferito all'*incoraggiare una leadership distribuita presso i dirigenti scolastici*. Dai dati raccolti emerge che un modo per far fronte alla complessità delle responsabilità dei dirigenti scolastici è quello di condividere le scelte con altri attori dell'istituto, sviluppando un clima centrato sulla comprensione reciproca e sulla collaborazione organizzativa. Un clima collaborativo e una leadership distribuita possono consentire anche un più alto livello di soddisfazione del Dirigente. L'attenzione delle indagini è posta anche sulla funzione di *facilitare lo sviluppo di una leadership educativa consapevole e diffusa*. Gli studi mostrano che quando i DS sono orientati ad esercitare una leadership didattica sono anche più propensi a realizzare piani di sviluppo professionale per i docenti nella loro scuola (in 13 paesi), osservano le attività in classe come parte della valutazione dei docenti (20 paesi) e riferiscono che c'è un alto livello di rispetto reciproco tra docenti (17 paesi). Viene riconosciuta l'importanza di una finalizzazione didattica della leadership, tuttavia si osserva che pochissimi dirigenti dicono di aver partecipato a un training formativo per sviluppare tale attitudine. Il progetto TALIS raccomanda di rivedere la formazione dei dirigenti scolastici orientandola proprio verso una leadership più consapevole ed efficace.

Dirigere la Scuola oggi. Nel Rapporto di Ricerca gli autori riflettono sulla funzione dei dirigenti scolastici e rilevano che in paesi come Francia e Italia, ma anche Germania e Spagna, è regolata in modo minuzioso da norme di tipo pubblicistico. Non vi è quindi molto spazio per interrogarsi sui suoi contenuti o sul modo più efficace per esercitarla; lo stesso concetto di *efficacia* della leadership risulta di secondaria importanza; ciò accade sia perché prevale il principio di legittimità formale, sia perché i comportamenti di tutti gli attori sono definiti dalla norma; l'im-

patto diretto dell'azione del dirigente, quindi, è molto meno in grado di fare la differenza. Anche la forte sottolineatura della *libertà didattica* del singolo insegnante (prevista dalle norme e ancor più dalla prassi amministrativa e sindacale) contribuisce a far passare in secondo piano il ruolo di chi deve organizzarne il lavoro fra numerosi vincoli e rispettando molteplici procedure. Sulla base dell'interpretazione delle sfaccettature attraverso cui gli orientamenti dei dirigenti scolastici sono manifestati, sono state individuati quattro tipi di comportamenti prevalenti, cioè: gli *assenti*, i *minimalisti*, i *garanti*, i *leader garanti*. La tipologia degli orientamenti dei dirigenti è stata utilizzata per analizzare i comportamenti, che i dirigenti dichiarano di effettuare, collegate a due dimensioni come fondanti della funzione, cioè la *dimensione istituzionale* e la *dimensione di leadership*. I comportamenti dichiarati sono stati rapportati a nove aree di impegno stabilite a priori dai ricercatori. Dalla comparazione si evince che: i dirigenti *leader garanti* si presentano quasi sempre più attivi e partecipi nella promozione delle attività come nella cura delle relazioni, nonché della qualità complessiva del servizio scolastico e formativo. All'opposto, i dirigenti *assenti* manifestano un coinvolgimento di gran lunga inferiore che, in particolare, è evidente in quelle aree che più segnano l'esigenza di un intervento diretto di promozione e di impulso all'azione da parte del dirigente, come, ad esempio, quelle che riguardano la programmazione didattica, la qualità dell'ambiente di formazione e di apprendimento, l'autovalutazione di istituto. I dirigenti *garanti* e i dirigenti *minimalisti*, invece, si collocano per lo più in una posizione intermedia, che vede i primi quasi sempre impegnati in misura più ampia dei secondi. In taluni casi, per altro, i dirigenti *garanti* rivelano un coinvolgimento pari se non superiore a quello dei dirigenti *leader garanti* (ad esempio, nelle iniziative di qualificazione didattico-formativa, nella promozione dell'attività dei dipartimenti disciplinari, oppure nei rapporti tenuti dal dirigente scolastico o da altri componenti della scuola con altri soggetti istituzionali, nelle pratiche autovalutative), a conferma del fatto che essi svolgono un ruolo importante non solo nella salvaguardia puramente formale del diritto all'istruzione (rispetto delle norme), ma anche nell'essere in grado di adottare concrete strategie di governo che possono rendere effettiva ed efficace la fruizione di tale diritto. Ad esempio, la funzione di controllo, la cui presenza si può ravvisare in talune azioni che appartengono al dirigente scolastico per mandato istituzionale, trova in genere i dirigenti *garanti* più attivi dei dirigenti *leader garanti*. Dal Rapporto, in relazione alla comparazione condotta, si evidenzia che in qualche circostanza non c'è una sostanziale differenza di comportamento tra i dirigenti inseriti nei quattro tipi di costrutto. È il caso di talune azioni relative alla promozione della scuola nei confronti dell'utenza come anche nei rapporti con altri soggetti istituzionali, a conferma indiretta del fatto che nell'attività del dirigente scolastico vi sono azioni e prassi che si impongono secondo caratteristiche sostanzialmente univoche, indipendentemente dalle diverse modalità di interpretazione del ruolo e dall'esercizio maggiore o minore del potere di influenzamento (*leadership*) all'interno dell'ambiente. Laddove, invece, tale potere conta ed incide, come nel caso delle relazioni interne o della qualità dell'ambiente di formazione e di apprendimento, le differenze di valutazione e di comportamento di direzione fra i diversi tipi si fanno più evidenti e delineano fisionomie sensibilmente diverse fra di loro. Tali diversità sono tali da far intuire non solo difformità di stile nell'interpretazione delle funzioni, ma sicuramente anche una concezione del ruolo e dell'attività professionale significativamente diversificata sul piano culturale. In conclusione, dalla Ricerca si evidenzia che "il quadro della scuola italiana che emerge dalle opinioni dei dirigenti è sfaccettato; le ombre sono certamente presenti, ma anche le luci. La scuola italiana non gode di buona salute, ma non è neppure agonizzante come le opinioni di molti commentatori

semberebbero dipingerla. Dalla ricerca non emerge un quadro disastroso. Emerge, soprattutto, la presenza di un corpo di dirigenti che negli ultimi anni si è sensibilmente rinnovato e che appare nel complesso consapevole delle difficoltà e delle sfide che la scuola sarà chiamata ad affrontare nel prossimo futuro¹⁰.

Le competenze manageriali dei Dirigenti scolastici italiani. Questa speciale Ricerca ha voluto estendere alle scuole un sistema di valutazione delle abilità manageriali e della qualità dell'organizzazione già sperimentato con successo in altri settori¹¹ (manifatturiero, sanità). Nel Rapporto di Ricerca sono stati illustrati i risultati inerenti le capacità manageriali dei dirigenti scolastici italiani, delle scuole secondarie superiori, confrontandoli con quelli di altri cinque paesi industrializzati (Canada, Gran Bretagna, Germania, Stati Uniti, Svezia). I dati raccolti, attraverso dettagliate interviste sulle pratiche gestionali dei dirigenti scolastici, e successivamente analizzati hanno permesso di rilevare che le pratiche manageriali dei dirigenti scolastici italiani sono sostanzialmente meno efficienti di quelle misurate negli altri paesi. La differenza non è attribuibile tanto ai maggiori vincoli istituzionali, che pur caratterizzano l'operato dei dirigenti scolastici italiani, ma riflettono piuttosto una carenza intrinseca di competenze manageriali. Un ruolo importante sembra essere giocato dal processo di selezione dei DS, che non appare in grado di imporre un livello minimo di capacità manageriali ai vincitori di concorso. Questi risultati implicano che qualunque riforma della scuola italiana non può prescindere dal miglioramento delle capacità manageriali dei dirigenti scolastici, responsabili principali dell'implementazione delle politiche scolastiche. Analisi recenti evidenziano come vi sia ampia eterogeneità tra i paesi OCSE per quanto riguarda responsabilità e autonomia dei dirigenti scolastici e testimoniano come, in molti ambiti specifici, l'Italia presenti differenze significative non solo rispetto agli altri 5 paesi esaminati nell'indagine, ma anche rispetto al più numeroso gruppo dei paesi OCSE. L'analisi suggerisce che i criteri di accesso non sono in grado di imporre uno standard minimo di capacità, da cui si ipotizza che riveste un ruolo cruciale il processo di selezione dei dirigenti. Un secondo aspetto, che si rileva dalle riflessioni sull'analisi dei dati riguarda la formazione: i dirigenti scolastici italiani provengono, nella maggior parte dei casi, dalla carriera dell'insegnamento. Se da una parte è ragionevole stabilire, come criterio per i concorsi, che un dirigente scolastico abbia una conoscenza della scuola "dall'interno", d'altra parte l'insegnamento ha poco a che fare con la gestione di una realtà complessa come una scuola. Oltre all'esperienza come insegnante, quindi, si fa notare nel rapporto di ricerca, che è importante che i dirigenti scolastici coltivino le loro capacità gestionali attraverso una formazione specifica su questi

10 Cfr. *Dirigere la scuola oggi*, Rapporto di Ricerca, Fondazione per la Scuola – Compagnia di San Paolo, Torino, 2013, pp. 179.

11 Cfr. Progetto di ricerca denominato "Capacità manageriali dei dirigenti, organizzazione scolastica e apprendimenti degli studenti". Nella Ricerca è stata utilizzata la metodologia proposta da Bloom e Van Reenen (2007 e 2010) e sviluppata all'interno del progetto del *World Management Survey (WMS)* per esaminare la qualità delle pratiche manageriali adottate dai DS italiani per un campione rappresentativo di scuole secondarie di secondo grado. Il team di lavoro, costituito da ricercatori dell'Università di Cagliari, della fondazione "Giovanni Agnelli" e con il supporto del network internazionale del WMS, ha intervistato 338 DS di scuole secondarie italiane. Il campione, a oggi il più numeroso per quel che riguarda i DS nell'ambito del WMS, è rappresentativo delle scuole secondarie italiane.

aspetti. La scuola è troppo importante per potersi permettere dirigenti scolastici autodidatti dal punto di vista delle pratiche manageriali.

1.2 Evidenze empiriche in Europa

Nella prospettiva di costruire in tutti i paesi della Comunità europea una scuola di qualità, ed equa, la Commissione Europea ha fatto realizzare, per la definizione degli obiettivi chiave per la cooperazione nel settore dell'istruzione e della formazione, Europa 2020¹², un'indagine conoscitiva sulle politiche per la scuola attuate dai paesi della stessa Comunità europea. Il relativo Rapporto complessivo pubblicato dall'Eurydice¹³ offre un'importante quadro di analisi della professione dei dirigenti scolastici, oltre che dei docenti, evidenziando soprattutto un prezioso contributo al dibattito sulla selezione, sullo sviluppo professionale e sulle condizioni di lavoro dei capi di istituto e dei docenti a livello europeo e a livello dei singoli paesi. Sulla base dei dati raccolti¹⁴ il Rapporto Eurydice ha fornito indicatori quantitativi e qualitativi standardizzati, facilmente confrontabili, di 32 paesi europei.

In particolare, per i dirigenti scolastici era sottolineato come questi fronteggiassero molte attività diverse, tra cui la gestione di risorse finanziarie e umane oltre l'organizzazione dell'insegnamento (coordinamento della didattica) e dell'apprendimento (verifica dei risultati progressivi e finali degli studenti). La selezione dei dirigenti scolastici è un aspetto cruciale; in particolare, in due terzi dei paesi europei i capi di istituto sono selezionati attraverso concorsi pubblici aperti, cioè senza particolari specifiche professionali richieste ai candidati, e tra questi paesi, in alcuni casi sono applicate le norme generali per il pubblico impiego. Altri paesi, invece, prevedono procedure dettagliate; ad esempio, in Irlanda le autorità scolastiche reclutano e nominano il capo di istituto in base a procedure concordate. I posti vacanti sono pubblicizzati all'interno dell'istituto scolastico e sul sito web, sulla base della determina degli organi di gestione (per le scuole elementari) e in almeno un quotidiano a diffusione nazionale. Allo stesso modo, nelle scuole gestite dalle autorità locali del Regno Unito (Inghilterra e Galles), l'organo di governo della scuola deve informare l'autorità locale del posto vacante, pubblicizzandone la vacanza a livello nazionale, Inghilterra e Galles; inoltre, lo stesso organo di gestione della scuola, deve nominare un comitato di selezione, intervistare i candidati selezionati e, se il caso, raccomandare e approvare la nomina di uno dei candidati intervistati.

Diversi studi, più recenti, evidenziano una correlazione positiva tra vari indicatori di capacità manageriali dei dirigenti scolastici e risultati scolastici degli studenti; inoltre, mostrando la complessità del ruolo svolto dai dirigenti scolastici, cercano di identificare quali siano le pratiche manageriali specifiche come,¹⁵

Un'analisi effettiva ed efficace della politica di leadership scolastica è stata ef-

12 Cfr. <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2013:064:0005:0008:EN:PDF>.

13 Cfr. European Commission/EACEA/Eurydice, *Key Data on Teachers and School Leaders in Europe. Edition. Eurydice Report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2013.

14 I dati utilizzati provenivano da: rete Eurydice, Eurostat, le indagini internazionali TALIS 2008, TIMSS 2011 e PISA 2009.

15 Cfr. "...rather than on leadership as a unitary construct..., leaders' impact on student outcomes will depend on the particular leadership practices in which they engage", pag. 7, in Waters, Tim, Robert J. Marzano, and Brian McNulty, op. cit.

fettuata dall'OCSE in uno studio che ha coinvolto 22 paesi nel mondo. In questo studio è stato definito il concetto utilizzato per confrontare le diverse politiche attuate negli stessi paesi partecipanti. La definizione fa riferimento alle funzioni generali e comuni che sono parte della figura dirigenziale dei dirigenti scolastici pur considerando che vi sono elementi e tendenze comuni nella pratica della leadership in tutti i settori e le lezioni possono essere apprese anche da ambienti non educativi. Un elemento centrale della maggior parte delle definizioni di leadership è che coinvolge un *processo di influenza*¹⁶; infatti, "la maggior parte delle definizioni della leadership riflettono il presupposto che essa coinvolge un processo di influenza sociale dove l'influenza è intenzionale ed è esercitata da una persona (o gruppo) su altre persone (o gruppi) per strutturarne le attività e le relazioni all'interno di un'organizzazione"¹⁷. A seconda dei contesti nazionali, il termine di dirigenza scolastica è spesso usato intercambiabilmente con quello di manager che cura la gestione e l'amministrazione della scuola. Anche se i concetti si sovrappongono, essi sono usati con una differenza di enfasi: una frase spesso citata è "I Manager fanno le cose bene, mentre i leader fanno la cosa giusta"¹⁸. Mentre la leadership coinvolge nelle organizzazioni gli atteggiamenti di persone introducendo motivazioni e comportamenti, la gestione è più strettamente associata con il mantenimento della gestione operativa e amministrativa. Nello studio dell'OCSE, quindi, si evidenzia una definizione di leadership che si integra con quelle di gestione e di amministrazione. I tre elementi sono così strettamente intrecciati che è improbabile che uno di loro non può risaltare senza gli altri.

La leadership si modella come un costrutto ampio, in cui l'autorità non risiede solo in una persona, ma può essere distribuita tra diverse persone dentro e fuori la scuola. La dirigenza scolastica, allora, può comprendere persone che occupano diversi ruoli e funzioni, come presidi, vice e assistenti direttori, team leadership, direzioni delle scuole e personale a livello di scuola coinvolti nei compiti di leadership.

Queste considerazioni hanno implicazioni importanti per il dibattito sulla riforma della scuola in generale e della dirigenza scolastica in particolare. Un aspetto molto dibattuto è quello dell'autonomia scolastica. Alcuni Studi internazionali mostrano che l'autonomia scolastica migliora i processi di apprendimento degli studenti solo in paesi in cui l'assetto istituzionale è sufficientemente sviluppato, mentre in paesi in cui il contesto istituzionale è fragile l'autonomia scolastica tende ad avere effetti negativi sull'apprendimento.

Pochi studi finora hanno provato a quantificare il ruolo che riveste il dirigente scolastico nei risultati ottenuti direttamente dagli studenti¹⁹. La letteratura sull'argomento riconosce un ruolo importante del dirigente scolastico nei processi di apprendimento degli studenti soprattutto attraverso l'attività di riorganizzazione, motivazione e selezione del corpo docente.

16 Cfr. OCSE, *Public Sector Leadership for the 21st Century*, Paris, OCSE Publishing, 2001.

17 Cfr. Yukl, G. A., *Leadership in Organizations*, Prentice-Hall, Upper Saddle River, NJ, 2002.

18 Cfr. Bennis, W. and B. Nanus, *Leaders: Strategies for Taking Charge*, Harper Business, New York, NY, 1997.

19 In letteratura è riportata l'importanza della *instructional leadership* dei DS che comprende tutte le attività che facilitano e migliorano la qualità dell'insegnamento e dell'apprendimento. Cfr. Grissom J., Kalogrides D., Loeb S., *Using Student Test Scores to Measure Principal Performance*, Educational Evaluation and Policy Analysis, march 10, 2014.

Nel primo caso, il ruolo del DS riguarda l'introduzione di innovazioni organizzative che permettono agli insegnanti di operare in modo più efficace e/o effettuare processi di riallocazione del personale all'interno della scuola in modo che alcune competenze specifiche possano essere sfruttate nel modo più efficace. In generale, anche la motivazione del corpo docente (*transformational leadership*) viene considerata un aspetto importante del lavoro dei DS e consiste in "[...] the ability of some leaders, across many types of organizations, to engage with staff in ways that inspired them to new levels of energy, commitment, and moral purpose" (Robinson et al., 2008, p. 639). Infine, la letteratura sull'argomento sottolinea l'importanza dei processi di selezione degli insegnanti attraverso il reclutamento di nuovo personale e il licenziamento di quello esistente che possono essere decisi in parte o del tutto dai DS a seconda del contesto istituzionale e che possono influenzare in modo significativo i risultati scolastici nel medio-lungo periodo (Branch et al., 2012, Loeb et al., 2012 e Grissom et al., 2012). In altre parole, il ruolo del DS sugli apprendimenti degli studenti è spesso identificato come fondamentale ma indiretto, poiché dipende principalmente dalla loro influenza sugli insegnanti, stabilendo in particolare le condizioni attraverso le quali gli insegnanti possono ottenere maggiori effetti sull'apprendimento degli studenti (si veda Grissom e Loeb, 2011; Robinson et al., 2008).

I risultati dell'analisi della documentazione delle ricerche rivela, quindi, come le scuole in cui si registra una crescita maggiore nella performance degli studenti siano quelle gestite dai dirigenti scolastici che riportano maggiori capacità di leadership; rispetto a indicatori di *instructional leadership*, tuttavia, si evidenziano anche quelli associabili alla *organization management competencies* che non sono ancora sufficientemente analizzati in letteratura.

2. Un modello per l'analisi della leadership

In un mondo che cambia rapidamente, caratterizzato da interconnessione e interdipendenza, l'educazione ha un ruolo centrale e fondamentale per permettere lo sviluppo in tutti gli individui della conoscenza, delle abilità, degli atteggiamenti e motivazioni e delle competenze necessarie per i cittadini del 21° secolo. L'interazione tra gli ambienti locali, nazionali ed internazionali, è il contesto in cui il dirigente scolastico si trova a lavorare.

Il dirigente scolastico, quindi, lavora in un ambiente complesso, difficile e mutevole guidando e gestendo la scuola di oggi nella consapevolezza delle esigenze del domani. Tutte le scuole sono inserite all'interno di una distinta comunità e operano rispettando l'ethos, la cultura, la storia, la visione e i valori locali fornendo, comunque, un servizio d'istruzione e formazione, riconducibile a linee guida nazionali, che offre a tutti gli studenti l'opportunità di eccellere. Inoltre, in considerazione proprio della ormai stabile diversità umana (razze, etnie, religione, cultura) delle comunità, tutti i dirigenti scolastici hanno la responsabilità di lavorare con tutte le componenti della comunità scolastica al fine di garantire la conoscenza e la comprensione dei diritti tradizionali, delle credenze e della cultura degli studenti appartenenti a comunità non native.

Nell'ultimo decennio in molte ricerche o studi sperimentali sono stati proposti modelli concettuali per rappresentare la caratterizzazione del profilo professionale dei dirigenti scolastici; tali modelli hanno preso in considerazione, principalmente, sia la formazione di base, cioè le conoscenze e le esperienze realizzate, sia le capacità, le abilità e le competenze dimostrate, sia i valori, le creden-

ze e le visioni, sia, infine, i comportamenti di leadership riconosciute come necessarie per svolgere il ruolo di dirigente scolastico²⁰.

L'attività di meta analisi, effettuata sulle ricerche e indagini realizzate a livello internazionale e nazionale, come quelle riassunte nella prima parte di questo articolo, mostra che il lavoro svolto dai dirigenti è fondato su due dimensioni che esprimono al contempo le caratteristiche comportamentali collegate alla leadership, qualità e capacità condivise, che sono espresse nelle aree di lavoro. La combinazione delle caratteristiche, o requisiti, di leadership con le aree di lavoro definisce un *modello concettuale integrato* da utilizzare come possibile *framework di riferimento* per condurre analisi obiettive sul lavoro realizzato in condizioni e situazioni diverse, ovvero per ricondurre esperienze attuate nel corso delle attività lavorative a un riconoscimento valoriale professionale. Il modello così definito permette di evidenziare il contesto difficile e mutevole in cui i dirigenti lavorano e le diverse impostazioni e la varietà di situazioni che devono affrontare giorno per giorno. Gli stessi dirigenti, inoltre, attraverso il modello possono confrontare le loro conoscenze, esperienze e competenze, con quanto fissato dal modello stesso (elementi di dettaglio descrittivo) per determinare i loro punti di forza e le possibili aree dove poter esprimere una maggiore azione propulsiva, ovvero da ampliare e arricchire.

Il *framework* di riferimento, quindi, riflette la complessità del ruolo e gli ideali condivisi ed è applicabile per i dirigenti indipendentemente dall'esperienza personale e dall'ambiente e dal contesto territoriale e fisico di lavoro. Le differenze, rappresentate dalle diverse esperienze, sono evidenziate dai livelli di risposta, resi possibili dal modello, selezionabili dagli stessi dirigenti rispetto al contesto, alle competenze e alla loro maturità di ruolo.

2.1 Il framework per la leadership della scuola

Il framework proposto di analisi delle attività effettuate dai dirigenti scolastici, non aderisce a un sistema scolastico di riferimento, ma classifica le stesse attività in due grandi categorie che si differenziano per scopi e/o focus e per funzioni e pratiche svolte. Le due categorie sono: *performance (o pratiche professionali)*, cioè prestazioni e risultati evidenziati nella scuola di servizio; *leadership (o requisiti di leadership)* cioè valori, capacitazioni e qualità individuali che riguardano la persona e il riconoscimento dell'influenza che esercita. L'intersezione tra le modalità scelte per le categorie delle performance e della leadership può considerarsi come evidenza di comportamenti attesi che dimostrano l'azione svolta dal dirigente scolastico (Cfr. Figura 1²¹). Il framework per la leadership si fonda

20 Tra i documenti, si segnalano i seguenti: University of Washington Center for Educational Leadership, *Tools for District Leaders: Readiness Assessment: Finding Your Starting Points for Central Office Transformation*, Washington, The Wallace Foundation, 2013; Vanderbilt University, *A Framework for the Assessment of Learning-Centered Leadership*, Washington, The Wallace Foundation, 2007; Ermeneia Studi, *Essere dirigente della scuola oggi*, a cura di Nadio Delai, Parma, Spaggiari, 2013; Australian Institute for Teaching and School Leadership (AITSL), *National Professional Standard for Principals*, Melbourne, Education Services Australia, 2011

21 Cfr. Revisione della proposta in AITSL, *Australian Professional Standard for Principals*, Melbourne, 2012.

quindi sulle due categorie evidenziate e può essere utilizzato, attraverso una opportuna raccolta dati realizzata con strumenti appropriati, per accertare, quindi, se quanto ipotizzato dallo stesso trova corrispondenza nella realtà dei fatti, cioè nelle percezioni, comportamenti e nelle valutazioni (auto) dei dirigenti scolastici. Di seguito come descritte le specifiche delle componenti del framework ipotizzato.

2.2 Requisiti della funzione

Il dirigente scolastico attua la funzione di leadership per costruire e sviluppare in tutti i soggetti e stake-holder, coinvolti con le attività della scuola, una visione condivisa che indirizza le attività della scuola verso il raggiungimento degli obiettivi attesi e descritti nell'offerta formativa progettata dalla scuola stessa. Allo scopo, il dirigente scolastico pone in atto comportamenti che ispirano e suscitano l'impegno da parte di tutti i soggetti coinvolti nel e per il contesto scolastico. Nello stesso tempo svolge un'azione di supervisione amministrativa, comprendente attività di indirizzo, pianificazione e controllo per l'esercizio delle attività svolte dagli uffici della scuola, limitando le incertezze e le differenze, sviluppando e migliorando la coerenza e la costanza del servizio educativo e formativo proposto e attuato.

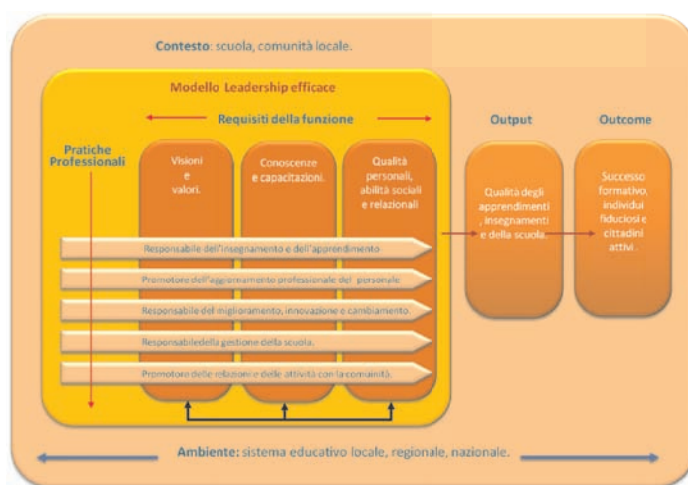


Figura 1 - Schema del framework di leadership efficace

I dirigenti scolastici, pertanto, esprimono la funzione di leadership attraverso i seguenti requisiti:

- *valori, credenze e visione*, cioè i dirigenti guidano la predisposizione del contesto, delle condizioni e del progetto educativo/formativo in modo che gli studenti, e le loro famiglie, possano scegliere responsabilmente – tenendo presente interessi, esperienze, obiettivi di vita- in merito all'istruzione, alla formazione all'occupazione e al proprio ruolo nella società. Essi sono impegnati per la crescita e l'apprendimento dei giovani e degli adulti; tali obiettivi sono condotti da correttezza, pratica valori democratici e in linea con appren-

dimento permanente. I dirigenti seguono gli interessi espressi dalla comunità, e ciò si mostra attraverso la visione strategica, la cultura della scuola, le tradizioni e il pathos positivo che cercano di promuovere in tutta la scuola. Il dirigente scolastico assume l'apprendimento permanente come riferimento di pratica professionale, che promuove attivamente nella interazione con gli studenti, il personale della scuola, le famiglie e la comunità più ampia. Il dirigente ispira e motiva gli allievi, bambini o giovani, il personale e la comunità scolastica. I dirigenti si comportano con correttezza, discrezionalità, onestà, irreprensibilità sostenuto da scopi morale. Essi promuovono i valori democratici, tra cui la cittadinanza attiva e l'inclusione;

- *conoscenza e comprensione*, cioè i presidi comprendere la pratica e la teoria della leadership contemporanea e applicare tale conoscenza in miglioramento della scuola. I presidi sono esperti nella sua ultima ricerca e sviluppo in pedagogia, curriculum, valutazione e rendicontazione e studente benessere. Hanno la conoscenza delle pertinenti politiche nazionali, le pratiche e le iniziative, nonché la pertinente legislazione federale e statale, accordi e politiche. Capiscono le implicazioni di sicurezza dei bambini, la salute e il benessere, gestione delle risorse umane, la gestione finanziaria e la responsabilità e di altri requisiti legislativi e politiche relative a servire la loro comunità e la società in generale. • I presidi hanno una conoscenza e comprensione attuale della ricerca in didattica, l'apprendimento e lo sviluppo del bambino e come applicare tale ricerca alle esigenze degli studenti della scuola. Ciò include la gestione delle performance nella scuola e strategie per migliorare la pratica. I presidi applicare le conoscenze e la comprensione degli sviluppi attuali della politica dell'istruzione, la scuola e le tendenze sociali e ambientali e gli sviluppi per migliorare le opportunità educative nella scuola. I presidi lavorano in collaborazione con i loro consigli scolastici, organi di governo e gli altri a raggiungere questo obiettivo. • I presidi applicare le conoscenze e la comprensione dei concetti di leadership e di gestione e pratica per trasportare con gli altri efficace leadership strategica e la gestione operativa;
- *qualità personali e competenze sociali e interpersonali*, cioè Qualità personali e competenze sociali e interpersonali Questo requisito riconosce l'importanza dell'intelligenza emotiva, l'empatia, la resilienza e il benessere personale nella leadership e gestione della scuola e della sua comunità. I presidi rivedere regolarmente la loro pratica e attuare il cambiamento nei loro approcci di leadership e di gestione per adattarsi alla situazione. Gestiscono bene se stessi e utilizzano pratiche etiche e le abilità sociali per affrontare il conflitto in modo efficace. Essi sono in grado di costruire la fiducia in tutta la comunità scolastica e per creare un clima positivo di apprendimento per gli studenti e il personale e all'interno della comunità in cui lavorano. • I presidi sono in grado di definire in modo chiaro le sfide e cercare soluzioni positive, spesso in collaborazione con altri. Sanno quando sono richieste decisioni e sono in grado di utilizzare le prove e le informazioni disponibili a sostenere, informare e comunicare le proprie decisioni. • presidi possono comunicare, negoziare, collaborare e sostenitore efficace e relazionarsi bene a tutta la comunità della scuola. Sono buoni ascoltatori e allenatori, chiaro nel rispondere e in grado di dare e ricevere feedback. • presidi tengono conto delle circostanze sociali, politiche e locali all'interno dei quali lavorano. Migliorano costantemente la loro messa in rete e influenzare le abilità.

2.3 Le pratiche professionali

Sebbene i requisiti di leadership e le pratiche professionali dei presidi vengono dettagliati separatamente, è importante sottolineare che sono sempre totalmente interdipendenti, integrato e senza alcuna gerarchia implicita. Come funziona rifletterà singoli contesti in cui i diversi principi funzionano. In tutte le professioni ci sono requisiti di leadership per coloro che ricoprono ruoli di alto livello. Ciò che differisce tra le professioni è il contesto in cui i leader lavorano e cosa fanno. Coloro che si preparano ad assumere il ruolo di principale così come la pratica devono considerare come impegnarsi con e sviluppare gli elementi essenziali all'interno dei requisiti di leadership e le pratiche professionali che compongono lo Standard.

Mentre i requisiti di leadership sono comuni a tutti i dirigenti scolastici ci sono cinque pratiche professionali specifiche del ruolo del capitale.

- *Indirizzo per l'insegnamento e l'apprendimento*, cioè i dirigenti creano una cultura positiva di sfida e di sostegno, consentendo lo sviluppo di un insegnamento efficace che promuove gli studenti indipendenti e impegnati all'apprendimento permanente. I dirigenti scolastici hanno una responsabilità fondamentale per lo sviluppo di una cultura di insegnamento efficace, della programmazione, realizzazione e gestione della qualità dell'insegnamento e apprendimento e per promuovere negli studenti tutti gli aspetti del loro sviluppo. I dirigenti scolastici stabiliscono elevati standard di comportamento e di partecipazione, favorendo il coinvolgimento attivo di tutti i docenti e gli studenti all'attività formativa.
- *Sviluppo di sé e degli altri e formazione*, cioè i dirigenti scolastici lavorano con gli altri per produrre e attuare chiare politiche e piani sia per la formazione.
- *Responsabilità del miglioramento*, cioè avviare lo sviluppo della scuola e delle sue strutture sia per il miglioramento basato sulle evidenze. I dirigenti riconoscono che una parte cruciale del ruolo è quello di guidare e gestire l'innovazione e il cambiamento.
- *Guidare la gestione della scuola*, cioè i dirigenti scolastici utilizzano una serie di metodi e tecniche di gestione per garantire che le risorse della scuola e del personale siano efficacemente organizzate e gestite per fornire un ambiente di apprendimento efficace e sicuro. La gestione include l'appropriata delega di funzioni ai membri del personale e il monitoraggio dell'assunzione delle responsabilità. I dirigenti garantiscono che le responsabilità siano soddisfatte; inoltre avviano una fattiva collaborazione con i consigli d'istituto, gli organi di governo, i genitori e gli altri stakeholder.
- *Impegno di lavoro con la comunità*, cioè i dirigenti contribuiscono a costruire una cultura di grandi aspettative, che tenga conto della ricchezza e della diversità della più ampia comunità della scuola e dei sistemi e settori dell'istruzione. Essi sviluppano e mantengono collaborazioni positive con studenti, famiglie e stakeholder. I dirigenti, inoltre, creano una cultura del rispetto, tenendo conto della salute e del benessere degli studenti spirituale, culturale, morale, sociale, intellettuale.

Conclusioni

La sfida della leadership scolastica è di migliorare la qualità delle attività di direzione corrente delle istituzioni scolastiche e di renderla migliorabile nel tempo.

Nella maggior parte dei paesi europei un gran numero di dirigenti scolastici andrà in pensione nei prossimi cinque-dieci anni. In un momento di elevato turnover demografico, quindi, i sistemi di istruzione devono concentrarsi nel rendere la dirigenza scolastica una professione attraente. Alcune evidenze indicano che, mentre il pesante carico di lavoro dei dirigenti scolastici è di per sé un fattore deterrente per i potenziali candidati, questi sono anche scoraggiati dal fatto che il carico di lavoro non sembra essere adeguatamente remunerato e sostenuto. Altri fattori importanti che hanno un impatto negativo sulla motivazione per assumere la carica di dirigente scolastico sono le procedure di assunzione e la scarsità di prospettive di sviluppo di carriera. Agendo su queste leve si può contribuire a reclutare persone competenti nella professione e fornire incentivi alle prestazioni per la leadership attuale e futura.

La proposta di un *modello concettuale* e un *framework operativo* è, quindi, funzionale alla possibilità di analizzare la professione del dirigente scolastico ponendo evidenziare le competenze efficaci sulla base del soddisfacimento dei risultati di leadership, di gestione e di organizzazione attesi da parte di tutti gli *stakeholder* della scuola.

Riferimenti bibliografici

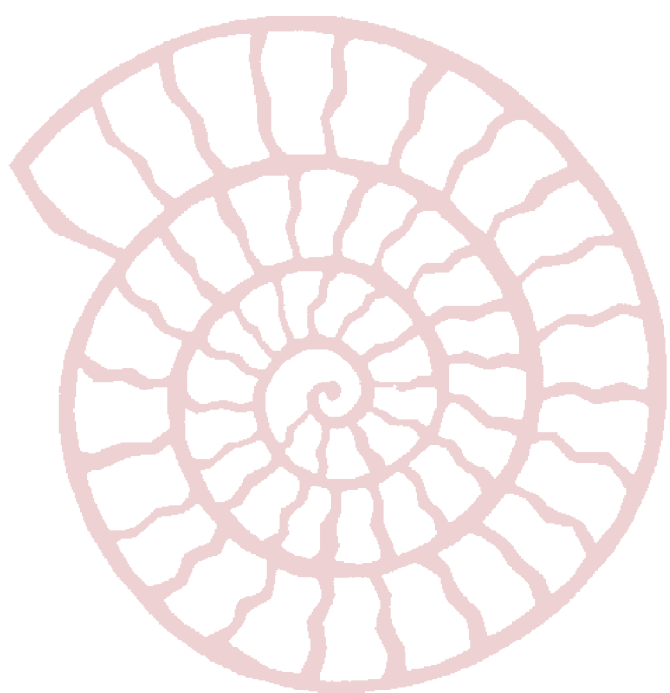
- Australian Institute for Teaching and School Leadership (AITSL) (2011). *National Professional Standard for Principals*. Melbourne: Education Services Australia.
- Bennis, W., Nanus, B. (1997). *Leaders: Strategies for Taking Charge*. New York, NY: Harper Business.
- Commissione europea/EACEA/Eurydice (2013). *Cifre chiave sugli insegnanti e i capi di istituto in Europa. Edizione 2013. Rapporto Eurydice*. Lussemburgo: Ufficio delle pubblicazioni dell'Unione europea.
- Creemers, B.P.M, Kyriakides, L., & Sammons, P. (Eds) (2010). *Methodological Advances in Educational Effectiveness Research*, Abingdon: Routledge-Taylor Francis.
- Dirigere la scuola oggi* (2013). Rapporto di Ricerca. Torino: Fondazione per la Scuola – Compagnia di San Paolo.
- Ermeneia Studi (2013). *Essere dirigente della scuola oggi*, a cura di Nadio Delai. Parma: Spaggiari.
- INVALSI (2009). *La valutazione dei dirigenti scolastici*. Frascati: Rapporto di ricerca.
- Melchiori R. (2012). *I risultati di apprendimento e le competenze*. Roma: Edizioni Nuova Cultura – Edicusano.
- Melchiori R. (2012). *La qualità della formazione. Un frame work per l'esame della pratica scolastica*. Lecce: Pensa Multimedia.
- OCSE (2001). *Public Sector Leadership for the 21st Century*. Paris: OCSE Publishing.
- OCSE (2009). *Interim Report on the OCSE Innovation Strategy: An Agenda for Policy Action on Innovation*. Paris: OCSE Publishing.
- OCSE (2009). *Measuring Innovation in Education and Training*, OCSE Discussion Paper for Brainstorming on Measuring Innovation in Education, www.OCSE.org/data/OCSE/1/61/43787562.pdf. Paris: OCSE Publishing.
- OCSE (2009). *Working Out the Change. Systemic Innovation in Vocational Education and Training*. Paris: OCSE Publishing.
- OECD (2014). *Talis 2013 Results: an international Perspective on Teaching and learning*. Paris: OECD Publishing, 2014. <http://dx.doi.org/10.1787/978926419626-en>.
- University of Washington Center for Educational Leadership (2013). *Tools for District Leaders: Readiness Assessment: Finding Your Starting Points for Central Office Transformation*. Washington: The Wallace Foundation.
- Vanderbilt University (2007). *A Framework for the Assessment of Learning-Centered Leadership*. Washington: The Wallace Foundation.

Waters, T., Marzano, R. J., McNulty, B. (2003). *Balanced leadership: What 30 years of research tells us about the effect of leadership on student achievement*. Denver, CO: Mid-continent Research for Education and Learning.

Yukl, G. A. (2002). *Leadership in Organizations*. Upper Saddle River, NJ:Prentice-Hall.

Sitografia

UNESCO (2011). *Education for All (EFA) Global Monitoring Report, 2002-2011*
<http://www.unesco.org/new/en/education/themes/leading-the-international-agenda/efareport/>.





Capacitare l'innovazione nei contesti organizzativi

Capabilities for innovation in organizational contexts

Massimiliano Costa
Università Ca' Foscari di Venezia
maxcosta@unive.it

ABSTRACT

When work takes place in innovative contexts, it involves creative and hermeneutical attitudes that highlight the generative character of action. Thus, organizations' fundamental aspect is that of granting workers the freedom to access a wide array of alternative options, which help realize their functioning. By increasing workers' agency it is possible to promote their empowerment in synergy with the increase of added value: this will result in workers providing better solutions to the problems they face, and therefore being able to seize the day, express their company's creative potential and produce innovation.

L'azione lavorativa nei contesti di innovazione esprime attitudini interpretative e creative che qualificano l'agire per il suo carattere generativo. Nelle organizzazioni diventa centrale la libertà per il lavoratore di accedere ad un ventaglio di alternative per realizzare i propri funzionamenti. Potenziare l'agency del lavoratore rappresenta la chiave con cui promuovere un'empowerizzazione che diventi realmente il valore aggiunto, grazie alla quale risolvere problemi, cogliere opportunità, esprimere le potenzialità creativa dell'azienda, genera innovazione.

KEYWORDS

Innovation, Agency, Empowerment, Capabilities.
Innovazione, Agentività, Responsabilizzazione, Capabilities.

1. La centralità dell'innovazione

L'interesse per i temi dell'innovazione nasce dalla comprensione del valore strategico di questo fattore in ambito personale, professionale e sociale. Coltivare le competenze creative e di innovazione significa, in questi anni, contribuire attivamente allo sviluppo e al progresso dei nostri contesti di vita privata, lavorativa e anche, seppur non direttamente, al progresso nazionale e internazionale.

Già nel 1999, in uno dei suoi scritti, Michael E. Porter, riconoscendo il ruolo cruciale dell'innovazione nello stimolare produttività, crescita economica e tenore di vita, scriveva:

No advanced economy can maintain high wages and living standards, and hold its own in global markets, by producing standard products using standard methods. In a rapidly integrating world economy where lower wage developing countries are quickly improving their skills and can access today's technology, U.S. prosperity depends on whether we can remain a moving target. We must continually improve our ability to identify and commercialize new products, services, and processes. Those must be high-value (even unique) to yield the productivity growth needed to generate profits and support high-wage jobs (Porter, 1999, 142).

Il ruolo dell'innovazione è diventato, negli anni, sempre più importante e ha assunto rilevanza particolare in questi ultimi decenni in cui si è ridotto il tasso di crescita potenziale e si sono innalzati i livelli di disoccupazione anche in molti Paesi altamente industrializzati, che fino a questo momento non avevano sofferto di crisi economiche.

La valorizzazione del potenziale innovativo e creativo degli individui La valorizzazione del potenziale innovativo e creativo degli individui costituisce oggi una precisa strategia d'azione, che si basa su un orizzonte di senso capace di riscrivere e valorizzare il potenziale innovativo e creativo degli individui: è una nuova opportunità, un orizzonte di senso entro cui riscrivere il rapporto tra uomo e lavoro all'interno di prospettive formative ed educative. Il ciclo di innovazione non ha un punto di inizio e un fine definito a cui tendere, è una spirale che risulta contemporaneamente generativa, espansiva e ricorsiva; esige la contestualizzazione di soluzioni pratiche riferite a certi momenti e/o situazioni specifiche, aumentando così la complessità e varietà delle soluzioni possibili in una prospettiva capace di condividere, dare senso e ricostruire identità fondative l'azione umana (Cedefop, 2010a).

Nel documento della Comunità Europea (COM 2011) sulla definizione di un quadro strategico per la cooperazione europea nel settore dell'istruzione e della formazione si sottolinea che, parallelamente alla crescita del settore del terziario avanzato, aumenteranno i lavori (Cedefop, 2010b) ad alta intensità di conoscenza e di competenze tecniche da impiegare nei processi di innovazione. Il consiglio europeo, infatti, è arrivato a comprendere quanto gli elementi di *innovation & creativity* (COM 2011), che fino a questo momento erano stati inclusi nelle strategie per lo sviluppo ma erano stati relegati a un ruolo di secondo piano, oltre a contribuire alla realizzazione personale, costituiscano la fonte primaria per la creazione e l'evoluzione delle imprese e per la loro capacità di competere su scala nazionale e internazionale. L'innovazione assume il connotato di motore per lo sviluppo, cardine del progresso e fulcro dell'inevitabile cambiamento che l'Europa è chiamata a compiere.

Nell'ultimo rapporto *Innovation Union Scoreboard 2013* (COM, 2013) si parla di "innovation emergency" per sottolineare quanto l'investimento in innovazione divenga non soltanto un fattore Il Consiglio europeo arriva infatti a comprendere quanto gli elementi di *innovation & creativity* (COM, 2011), che fino a questo momento erano sì inclusi entro strategie di sviluppo di carattere generale ma relegati in secondo piano, oltre a contribuire alla realizzazione personale, arrivano a costituire la fonte primaria di creazione generativa per l'evoluzione dei modelli d'impresa e l'incremento di competitività su scala su scala nazionale e internazionale. L'innovazione diventa così per l'Europa motore di sviluppo, ma nello stesso momento benchmark di riferimento, di quel progresso che è chiamata a realizzare, tanto a livello produttivo che a livello sociale e culturale.

In questo contesto, se è vero che la ricerca e l'innovazione rappresentano una sfida significativa e comune per tutti i Paesi europei, è altrettanto vero che per l'Italia esse assumono un ruolo vitale. Infatti, in una prospettiva di medio periodo, nel quale l'Italia dovrà fare fronte anche all'inevitabile invecchiamento della popolazione, con possibili ricadute negative sul suo potenziale di crescita, investire nell'innovazione come motore per la competitività diventa un'azione cruciale. La crescita futura, come si è detto, dipenderà in modo sempre più intenso da un aumento della produttività sostenuto dall'innovazione.

Non mancano, tuttavia, anche nel territorio italiano, casi di organizzazioni o di centri di diffusione del sapere che, in questo quadro temporale caratterizzato da grande criticità, rappresentano esempi di eccellenza. Nonostante ciò, non è possibile pensare a uno sviluppo complessivo del nostro Paese senza passare attraverso la promozione di una cultura dell'innovazione che avvenga in modo sistematico ed esteso. Senza ciò, infatti, questi casi isolati d'eccellenza rischiano di rimanere singoli agenti di cambiamento privi della forza necessaria per risultare incisivi e per riuscire a trainare l'intera nazione verso lo sviluppo.

Secondo il documento della comunità europea (COM 2012) queste sono alcune delle misure che potrebbero rafforzare le prestazioni innovative dell'Italia: la promozione dell'investimento in istruzione, formazione e innovazione commerciale; un maggiore scambio e una maggiore cooperazione tra la ricerca del settore pubblico e quella del settore privato; una più intensa e frequente collaborazione tra Regioni; l'accelerazione dell'innovazione nel settore pubblico, in quanto forza motrice per l'innovazione e catalizzatore per l'aumento degli investimenti in Ricerca e Sviluppo. La sfida per l'Italia in vista del 2020, dunque, è quella di tornare ad essere un ecosistema fertile per l'innovazione (Moretti, 2013b).

2. Innovare nelle organizzazioni

In Italia, dove le PMI e le *start-up* giocano un ruolo importante nel processo di innovazione, spesso non si comprende quanto siano correlati questi due concetti: lavoro e innovazione.

È indiscusso il fatto che l'innovazione dipenda da Ricerca e Sviluppo, ma non basta questo per poter concretizzare un'idea, seppur innovativa. Per convertire idee promettenti in *business* di successo è necessario gestire al meglio le risorse assegnate, creare le migliori forme organizzative e comprendere a fondo le logiche di funzionamento di un'impresa. Il potenziale innovativo delle aziende non può essere incoraggiato per poi essere lasciato a sé stesso: affinché l'innovazione possa diventare effettivamente il principio guida su cui impernare lo sviluppo dell'azienda, il management deve promuovere e stabilire le condizioni per il suo consolidamento. Per portare l'azienda verso livelli più elevati di com-

petizione, la cultura dell'innovazione deve diventare matrice interpretativa di ogni azione lavorativa o strategia intrapresa (Battistelli, Picci 2009).

Spesso la resistenza al cambiamento è tale da non consentire un modificarsi degli schemi di azione consueti e da non permettere, quindi, che i collaboratori assumano un'apertura e un atteggiamento che favoriscano l'ingresso di nuove idee e opportunità (De Toni, Barbaro, 2010).

Il successo aziendale è influenzato dalla cultura organizzativa, dal clima aziendale e dall'entità di investimenti in R&S (da intendersi in senso ampio). Di seguito si riporta un prospetto che mostra come le aziende più innovative a livello mondiale siano anche quelle che più hanno investito in Ricerca e Sviluppo.

Risulta evidente che le organizzazioni che si ritrovano all'interno del Grafico 1 sono anche alcune tra le più grandi aziende al mondo. È importante sottolineare il fatto che, perché un'impresa decida di innovare, è necessario che prenda in considerazione non solo la volontà di cambiamento, ma anche la sua dimensione, la disponibilità di risorse interne in termini di personale e di risorse finanziarie, la presenza di laboratori adeguati per la R&S e la disponibilità di tempo da investire in attività che potrebbero non dare un risultato nel breve termine.











COMPANY		R&D Spending		
		2010 \$US Mil.	Rank	As % of Sales (intensity)
1	Apple 	\$ 1,782	70	2.7%
2	Google 	\$ 3,762	34	12.8%
3	3M 	\$ 1,434	86	5.4%
4	GE 	\$ 3,939	32	2.6%
5	Microsoft 	\$ 8,714	4	14.0%
6	IBM 	\$ 6,026	15	6.0%
7	Samsung 	\$ 7,873	7	5.9%
8	P&G 	\$ 1,950	61	2.5%
9	Toyota 	\$ 8,546	6	3.9%
10	Facebook 	Not reported	n/a	Not reported

Grafico 1 – Classifica delle 10 aziende più innovative al mondo¹

La responsabilità di innovare è divenuta oggi una responsabilità diffusa, posta non più, come nel passato, solo nelle mani di alcune funzioni: indipendentemente dal ruolo funzionale, dalle competenze o dalle conoscenze in ingresso, è importante, quindi, che l'organizzazione metta costantemente i suoi membri in condizione di apprendimento. Dal momento che, riprendendo il pensiero di De Toni (De Toni, Comello, 2005, 34), «le persone imparano finché vivono e le imprese vivono finché imparano» l'apprendimento risulta una condizione essenziale non soltanto per la maturazione di conoscenze, abilità e competenze funzionali all'innovazione, ma anche per la sopravvivenza dell'intero sistema-azienda.

¹ Fonte: dati Bloomberg, Booz & Company, 2012. http://www.booz.com/media/file/Booz-Co_The-2012-Global-Innovation-1000-Results-Summary.pdf.

3. I luoghi dell'innovazione e della creatività

L'azione lavorativa nei contesti di innovazione esprime attitudini interpretative e creative che qualificano l'agire per il suo carattere generativo collegato ad attività non più lineari a base funzionale, ma stocastiche a "geometria variabile": ovvero, le pratiche di lavoro che assomigliano più a esplorazioni, modi di procedere per tentativi e correzioni, stili d'azione creativa con elevata valenza relazionale, interpretativa, artistica, piuttosto che a operazioni svolte secondo una sequenza nota, applicando procedure predefinite (Rossi, 2009; 2011). Nel lavoro oggi risulta essere fondamentale la capacità di identificare e coinvolgere all'interno della propria rete i "detentori della conoscenza e del sapere". L'apprendimento è, dunque, un processo che si genera a partire dall'abilità di creare connessioni e collegamenti (Siemens, 2006), che nel modello della *open innovation*² (Chesbrough, 2003, 2006, 2007) si traduce nel creare processi cognitivi capaci di aprire e generare spazi di conoscenza condivisa e significativa. Diviene fondamentale per le imprese attivare reti in grado di produrre creatività e/o innovazione facendo leva su capacità che possono essere sintetizzate (Jyrämä, Äyväri, 2007):

- a) nella presenza di una visione reticolare (*visioning ability*), ossia nel saper individuare la possibilità di collaborare con altri attori;
- b) nel capire come le risorse di altri attori possano essere combinate con le proprie (*resource-competence combination*);
- c) nella capacità di ricercare ed attivare relazioni con altri attori al momento esclusi da rapporti di collaborazione, utilizzando i propri contatti e quelli dei partner (*contact-seeking ability* e *potential partner identification*).

Si tratta di capacità indispensabili, alle quali si aggiunge quella di coordinamento dei processi relazionali avviati (*coordination capability*). La visione reticolare può favorire la rappresentazione del mercato come reti di risorse e di competenze accessibili, ognuna delle quali può essere analizzata in base alla sua capacità di produrre valore per l'impresa ed al livello di complessità di gestione delle relazioni con gli attori presenti al loro interno (Möller, Rajala, Westerlund, 2008).

Il confronto critico-creativo che deriva da questa tipologia di interazioni multilivello e multicontesto consente che le diverse prospettive si confrontino non solo sui fatti e sulle esperienze personali, ma anche sulle diverse percezioni di quale possa essere il più alto livello di potenziale creativo presente nell'ecosistema lavorativo.

Quando parliamo di creatività e di innovazione, parliamo di composizione e ricomposizione originale di repertori disponibili. Il repertorio esiste: tutta la realtà è in fondo un repertorio disponibile. Si tratta di riuscire a capire se esistono o non esistono vie per comporre o ricomporre originalmente tale repertorio. La creatività si genera mano a mano che ci spostiamo dal *problem solving* verso la

2 L'*Open innovation* rappresenta un nuovo paradigma organizzativo che valorizza i meccanismi cognitivi e organizzativi coniugandoli con i *network* e le reti sociali. La definizione coniata da Chesbrough è quella di «un paradigma che afferma che le imprese possono e debbono fare ricorso a idee esterne, così come a quelle interne, e accedere con percorsi interni ed esterni ai mercati, se vogliono progredire nelle loro competenze tecnologiche» (Chesbrough, 2003, 45).

discontinuità, laddove incontriamo situazioni in cui la creatività umana esprime le parti più significative di sé. L'organizzazione deve modificare se stessa ed il proprio comportamento, deve attivare nuove realtà (Weick, 1995) e cambiare le relazioni con l'ambiente in una logica di dinamismo evolutivo. In questo modo, si produce una creatività che non è un atto isolato, ma è l'*output* di interazioni intra-organizzative ed inter-organizzative. Emerge così come la creatività di un sistema sociale è un fenomeno di tipo logico diverso dalla creatività degli individui che lo costituiscono, e va pertanto analizzato e gestito in modo differente (Vicari, Troilo, 2003).

La creatività può essere il risultato non soltanto delle relazioni interne all'organizzazione, ma anche delle interazioni tra una pluralità di attori all'interno di un network. In questo caso, il processo creativo è visto come processo collettivo e si concentra sull'analisi della creatività come forma di conoscenza situata (Lave, Wenger, 2006; Alastra, Kaneklin, Scaratti, 2012): la conoscenza risiede non solo nella mente degli individui ed esternamente in forme codificate, ma anche in contesti e situazioni, in luoghi e spazi, in linguaggi, in organizzazioni, all'interno delle reti inter-organizzative e in tutte le forme di interazione sociale (Alessandrini, 2012); questo significa che la rete si forma superando i confini organizzativi. È dunque possibile traslare la prospettiva aziendale verso una prospettiva reticolare in cui la creatività non è un output delle singole imprese interagenti, ma dell'intera rete (network creatività). Per produrre avanzamenti in termini creativi, il sistema reticolare deve risultare composto da rapporti di interdipendenza tra gli attori fondati su scambi di conoscenze (conoscenza come risorsa e come risultato del processo creativo), su un forte dinamismo relazionale (apertura al cambiamento) ed essere guidate da un percorso di co-evoluzione sistematica, congiunta, e reticolare dei partecipanti, tale da produrre cambiamenti profondi nella componente intersoggettiva.

La creatività reticolare, il cui esito è comunque quello di generare qualcosa di nuovo e di originale, presuppone relazioni cognitive *interaction driven* in cui tra i partner sussiste reciproca disponibilità, fiducia e capacità collaborativa. Capacitare il lavoratore alla creatività vuol dire formare la persona nella sua interezza, alla partecipazione lavorativa attiva e responsabile, al dialogo e a significare in senso capacitativo le risorse e le persone con cui interagisce per realizzare la propria idea di futuro. Questo implica la capacità di leggere e interpretare il presente, ascoltare con spirito critico le opinioni dominanti, per poter elaborare una propria mappa attraverso cui scegliere e progettare con creatività il futuro (Rossi, 2009, 63). Per promuovere tale visione, occorre pensare e realizzare percorsi formativi per lo sviluppo della creatività che possano accompagnare la persona nel proprio sviluppo professionale e umano lungo tutta la vita. La nozione di creatività (Mencarelli, 1977) riguarda, infatti, azioni trasformative, innovative e associative che possono essere rivolte sia verso una realtà esterna, sia nella direzione della realtà intima degli individui, configurando un cambiamento che, in senso pedagogico, è «quell'esperienza temporale più o meno lunga, dalla quale si esce con una diversa percezione di sé» (Demetrio, 1990, 81). In questo senso, educare alla creatività significa in primis educare all'innovazione personale e poi alla capacità di apportare trasformazioni nel mondo circostante. In una prospettiva esistenziale, la creatività appare, secondo Bertin (1998), come momento di problematizzazione rispetto al momento dalla ragione (intesa come esigenza di soluzione del problematico, di composizione del diverso, di soppressione del contraddittorio) e della tematica della "progettualità esistenziale". In relazione a quest'ultima, la creatività rappresenta sicuramente «un fattore di dilatazione e di espansione della vita personale, interpersonale e collettiva» (Bertin, 1998, 79). La

creatività come capacitazione nelle reti dell'innovazione si traduce nella empowermentizzazione (Bruscaglioni, 2007) della propria identità professionale, nella costruzione delle relazioni interpersonali (la connettività), nella gestione delle diversità e quindi dei talenti, nel processo di produzione di significato (sensemaking, sia a livello individuale sia a livello organizzativo).

Gestire le risorse umane promuovendone le capacità creative significa far convergere tre dimensioni che alimentano l'ascolto generativo e produttivo che lega il lavoratore ai suoi contesti, siano essi organizzativi, *network* o *community*:

- 1) la motivazione organizzativa a innovare, che si riferisce ad un orientamento di base dell'organizzazione verso l'innovazione, e che si esprime come supporto organizzativo alla creatività e all'innovazione;
- 2) le risorse, che si riferiscono a tutto ciò di cui un'organizzazione dispone per supportare il lavoro in termini di opportunità, quali tempo, persone di esperienza, risorse finanziarie, risorse materiali, sistemi e procedure di lavoro, informazioni e formazione (Amabile, 1988);
- 3) le pratiche manageriali, che si riferiscono alla capacità di gestione di un'organizzazione a tutti i livelli organizzativi; questa capacità include: avere una *mission* e degli obiettivi ben definiti e consistenti, realizzare un appropriato equilibrio tra libertà e controllo, adottare uno stile partecipativo e collaborativo (Kanter, 1988), l'assegnare dei compiti in relazione alle competenze e agli interessi dei singoli (Amabile & Gryskiewicz, 1989), creare sistemi aperti di comunicazione, dare frequenti *feedback* costruttivi e di supporto, offrire un'equa ripartizione delle ricompense, riconoscere gli sforzi creativi e i successi attraverso incentivi di tipo intrinseco, ridurre la competizione interna e favorire la collaborazione tra gli individui, i dipartimenti e le divisioni (Amabile, Gryskiewicz, 1989).

4. Capacità e innovazione

Network, comunità e strutture organizzative estese su scala globale disegnano il lavoro all'interno di una struttura reticolare e relazionale in cui diviene centrale la capacità di ascolto critico, tanto generativo quanto empatico (Costa, 2011a): se l'ascolto empatico ci consente di vedere le cose da un'altra prospettiva, l'ascolto generativo ci mette in comunicazione con diversi mondi possibili, che oggi sono presenti solo in potenza o in fase iniziale e che possono maturare ed evolvere, come pure regredire. La capacità di cogliere segnali deboli e di investigare le relazioni sistemiche di un ecosistema in cui sociale, professionale e personale si intrecciano-permette al lavoratore di anticipare scenari futuri in cui proiettare e definire la propria progettualità di vita a partire dalla permanenza, dalla significatività e dalla formatività del suo agire (Alessandrini, 2013).

La competenza tecnica diventa così una base necessaria ma non sufficiente per generare innovazione (Civelli, Manara, 2009): al lavoratore è chiesto di saper integrare ragione e fantasia, logica e immaginazione, di saper mescolare, senza timori, conoscenze oggettivamente verificabili e ipotesi immaginative, dati "certi" e dati "incerti" (ma possibili), istanze razionali e slanci emotivi (Pinto, Minerva, 2011). Il lavoratore riacquisisce la centralità persa durante il fordismo perché diventa portatore di originalità, di creatività soggettiva, di risorse e di qualità individuali attraverso la propria storia di vita personale, professionale e sociale. Il fattore produttivo essenziale non è dato più dai macchinari e dalle infrastrutture fisiche, come una volta, bensì oggi al centro di tutto vi sono le persone: sono lo-

ro a definire le nuove idee (Moretti, 2013a) e a potenziare la propria *agency* capacitativa e la libertà di azione del lavoratore. Specialmente nei contesti di innovazione diventa centrale la libertà per il lavoratore di accedere ad un ventaglio più o meno ampio di alternative, in quanto tale libertà influenza in maniera decisiva le preferenze che orientano il corso dell'azione e della scelta. Il passaggio dalle preferenze all'azione è introdotto dalla Nussbaum (2001, 100) quando affronta l'argomento del senso del valore «delle facoltà umane fondamentali, pensandole in termini di richieste della possibilità di funzionare, richieste che a loro volta danno origine a corrispondenti doveri sociali e politici » L'autrice individua capacità "interne", stadi di sviluppo che maturano con la crescita, senza bisogno di influenza esterna (nei contesti aziendali sono le competenze in ingresso maturate dal lavoratore con l'istruzione). Ma ci sono tipi di facoltà – come il saper innovare in un determinato contesto – che sono correlati a fattori esterni: queste sono le capacità che Nussbaum definisce "combinata" in quanto «combinata con condizioni esterne adatte a esercitare quella funzione » (Nussbaum, 2001, 101). Le capacità interne (che potremo assimilare al possesso di competenze) non sono sufficienti a creare innovazione se non c'è un apparato sociale/organizzativo che ne permetta la conversione in funzionamenti. Il lavoratore infatti non basta che possieda le competenze ritenute funzionali all'innovazione: la sua tensione realizzativa si deve combinare con i fattori sociali e organizzativi che gli consentano di ottenere e scegliere funzionamenti in cui riconoscere la propria azione. Ed è qui che si svela la connessione tra libertà di azione e cultura: l'autrice parla infatti di «attenzione alle capacità come mete sociali » (Nussbaum, 2001, 102). La presenza di una cultura partecipata all'innovazione condiziona in maniera importante non solo l'attività lavorativa, ma anche la crescita personale degli stessi lavoratori, potenziandone tanto la direzionalità dell'*agency* che il potenziale capacitativo. Di qui l'importanza di imparare a condividere per qualificare la flessibilità come matrice di vettorialità concentriche (Costa, 2011a), entro cui dare forma all'azione del *seek* (cercare), *sense* (dare senso) e *share* (condividere).

Consapevolezza, autonomia, responsabilità e partecipazione sono le chiavi di una cultura organizzativa capace di favorire il lavoratore nel cogliere criticamente le opportunità di apprendimento in diversi contesti, allo scopo di rendere l'esperienza lavorativa un'esperienza significativa per sé. È necessario che il soggetto prenda consapevolezza delle esperienze vissute e del loro valore trasformativo, impegnandosi a comprendere le ragioni delle condizioni che ostacolano o favoriscono il cambiamento (Rossi, 2009). Affinchè si sviluppino relazioni efficaci di cooperazione, è necessario intervenire sul saper cooperare, ad esempio costruendo progressivamente rappresentazioni condivise, sviluppando l'apprendimento collettivo; costruendo piani o occasioni di cooperazione a partire dall'esperienza comune; adottando una gestione delle competenze che permetta di soddisfare le esigenze di complementarietà, interfaccia, ridondanza, varietà delle competenze tra le persone; effettuando valutazioni basate sul raggiungimento di obiettivi collettivi (Zaggia, 2008). La persona al lavoro possiede un "potere epistemico" che permette di conferire valore al processo di auto-emancipazione. «Ad un livello ancora più rivolto ai valori della persona, potremmo dire che la responsabilità e la libertà di scelta diventano elementi che permettono ancora di più di dare significato all'apprendimento condizionato da una forte intenzionalità dell'essere nel perseguire i propri obiettivi. Sulla base di questa riflessione, abbiamo potuto constatare che il lavoro viene ad assumere sempre maggiore senso e significato nella vita della persona, proprio come campo di apprendimento continuo e di sperimentazione attiva di cui si percepisce l'immediata spendibilità (Fedeli, 2008, 22)»

5. Agency per l'innovazione

Per favorire il concretizzarsi dell'innovazione, risulta necessario dare forma e direzionalità alla propria scelta di funzionamenti grazie all'*agency*. In Sen (1993, 43) troviamo definita l'*agency* quale «greater freedom enhances the ability of people to help themselves, and also to influence the world, and these matters are central to the process of development», e «it may be thought, reasonable enough, that the process of free decision by the person himself (no matter how successful the person is in getting what he would like to achieve) is an important requirement of freedom»: una libertà sostanziale. In questa prospettiva, l'agente è «*someone who acts and brings about change*», è responsabile dei propri risultati e dei propri successi, è agente della propria realizzazione e del proprio cambiamento. Sviluppare l'agentività permette di spingersi oltre la competenza, per ragionare attorno alle possibilità capacitative (Costa, 2012) correlate alla libertà di azione. Tale libertà si riferisce agli obiettivi che una persona si pone. In particolare, si ritiene significativo comprendere se la persona al lavoro orienta le sue azioni per raggiungere l'obiettivo contingente, o se invece le sue azioni sono volte al miglioramento personale, all'apprendimento, alla realizzazione dei suoi talenti.

La capacità ad agire (Colaianni, 2004) del soggetto, l'*agency* appunto, si realizza sia per mezzo di capacità interne proprie (come i tratti personali, i tratti cognitivi ed emotivi, le capacità innate della persona), sia sulla base delle condizioni esterne presenti all'interno del proprio ambiente, e quindi delle caratteristiche dei gruppi sociali nei quali il singolo vive e opera. L'adulto inserito all'interno dell'organizzazione necessita, quindi, di strumenti, di stimoli, di contesti che lo inducano ad una riflessività trasformativa, ovvero la capacità di rielaborare pensieri, riflessioni, opinioni sulla base delle esperienze di apprendimento continuo che vengono sperimentate (Mezirow, 2003, 2012). L'aspetto "trasformativo" dell'*agency* richiede così il riferimento a una visione dell'azione formativa come operazione aperta, disponibile all'attivazione di percorsi multipli tra loro interagenti, arricchiti da momenti di riflessione individuale e collettiva. I nuovi contesti di apprendimento reticolari, in cui il lavoratore agisce nella multi-appartenenza, devono innescare un processo conoscitivo rilevante per il soggetto che apprende, la cui esperienza si deve basare su di un processo di ristrutturazione continua e flessibile della conoscenza preesistente, in funzione dei bisogni posti, di volta in volta, dalle nuove situazioni formative (Tagliagambe, Usai, 2008).

L'agentività consente al singolo di cogliere le opportunità e di farle proprie, elaborando nuovi scenari di azione, all'interno dei mutevoli contesti di vita e dei *network* relazionali interni ed esterni all'azienda. Nella propria proposta, la Nussbaum (2001) sottolinea l'eudaimonia del singolo, intesa come *flourishing* di tutte quelle capacità che permettono al soggetto di esprimersi, in termini personali e professionali, per un *empowerment* osservabile tanto a livello individuale quanto a livello organizzativo e comunitario³.

3 Zimmerman (2000) analizza il concetto di *empowerment* su tre dimensioni, e rispettivamente: il livello individuale, quando il processo di acquisizione di potere si realizza con variabili intrapersonali e comportamentali; il livello organizzativo, quando si tratta di mobilitare risorse affinché i membri di un'organizzazione possano condividere un reale potere di decisione o influenzare i contesti più allargati; il livello comunitario, quando si fa riferimento all'attivazione dei cittadini in relazione alle strutture socio-politiche.

A partire dal livello individuale, l'*empowerment* implica «la disponibilità dei soggetti a vedere e rappresentare sé e le situazioni in modo innovativo rispetto agli schemi a cui sono abituati» (Dallago, 2006, 54). Questo permette il chiarirsi di nuovi desideri, che aprono nuove sensibilità, che alludono a nuove possibilità tra cui il soggetto può scegliere e, dunque, rendere operative (Bruscaglioni, 2007, 124). *Empowerment* significa responsabilizzazione, coinvolgimento, ma che anche possibilizzazione.

Oltre il livello individuale, nella dimensione organizzativa (intendendo il termine organizzazione nella sua accezione più ampia) si dà il *sensemaking*, ovvero quell'atto ricco di intenzionalità per la creazione di senso che si esprime nell'area dell'intersoggettività relazionale prodotta dal continuo oscillare da una zona di asemantica di indeterminatezza ad una zona di riflessività scambievole (mediante l'ambiguità dell'azione) nella quale si producono significati.

Il rapporto tra *empowerment* e *sensemaking* a livello organizzativo è lo stesso che intercorre tra denotazione organizzativa e connotazione organizzativa, tra il "come" e il "perché" dell'assetto flessibile di una struttura organizzativa centrata sulle persone, sul capitale umano, sull'autonomia (marginale) loro riconosciuta, in quanto dotate di senso (interattivo) e significato (migliorativo) (Cesarini, Regni, 1999). Un rapporto esprimibile attraverso il termine *reframing* [via le virgolette e corsivo], che sta appunto ad indicare «il processo di ricostruzione del senso [...] di sostituzione delle lenti attraverso cui osserviamo e cerchiamo di capire la realtà che ci circonda» (Piccardo, 1995, 124).

Potenziare l'*agency* del lavoratore rappresenta la chiave con cui promuovere un'empowerizzazione che diventi realmente il valore aggiunto, grazie alla quale risolvere problemi, cogliere opportunità, esprimere le potenzialità dell'azienda, generare occasioni di innovazione. E tutto ciò porta lo stesso *management* ad incentivare il senso di appartenenza dei singoli, a sollecitare il coinvolgimento e il contributo delle persone al processo di generazione e diffusione della conoscenza, a promuovere sia apprendimento organizzativo sia modalità di formazione, di incentivazione e di retribuzione *input oriented* piuttosto che *output oriented*, in cui la responsabilità sia attribuita al singolo e non semplicemente ai vertici aziendali (Rossi, 2011). L'organizzazione diventa un luogo in cui il singolo ha modo di arricchire, mediante la propria attività, se stesso, gli altri e l'organizzazione; è il lavoro, il fare, l'esperienza che divengono fonte di soddisfazione e, soprattutto, di apprendimento.

L'imperativo ad apprendere si percepisce come un *must* di cui l'organizzazione non può fare a meno: è diffondendo una cultura della formazione e dell'apprendimento continuo che i collaboratori sono costantemente inseriti in situazioni che richiedono una loro attivazione personale e che impongono un atteggiamento auto-riflessivo e auto-formativo, il quale conduce all'*empowerment* e allo sviluppo personale, professionale e, quindi, aziendale.

La promozione di una cultura organizzativa che adotti la logica dell'*empowerment* (alleggerendosi dai limiti gerarchici) genera una maggiore responsabilizzazione della persona, in quanto presuppone la presenza di spazi e contesti deliberativi in cui essa possa esprimersi ed esercitare, in modo attivo, la propria libertà realizzativa. Il lavoratore che si sentirà coinvolto, partecipe, che comprenderà la volontà dell'azienda di fornirgli modalità efficaci per raggiungere un reale *empowerment* sarà allora in grado di generare risultati e soluzioni innovative.

Quanto più le persone saranno indotte all'autonomia e alla responsabilità, tanto più sarà possibile che queste esercitino la propria agentività e, quindi, influenzino contesti, luoghi, progetti, procedure, prodotti e relazioni in modo innovativo. In tutto questo, saranno il desiderio di raggiungere risultati e la volon-

tà di cooperare e collaborare, oltre che l'apertura al cambiamento, che dovranno rimanere un coefficiente costante per garantire il successo. In un'ottica di responsabilizzazione, non sarà più l'azienda a dover rispondere della qualità delle azioni dei collaboratori, ma saranno le persone stesse ad interessarsi alle conseguenze e alle ripercussioni del proprio lavoro sul contesto di appartenenza, e ad impegnarsi, con spirito partecipativo e proattivo, affinché la propria prestazione risulti eccellente. Potenziare le capacità attraverso il coinvolgimento diretto del lavoratore induce a pensare lo sviluppo professionale come basato su valori quali l'autonomia, la responsabilizzazione e l'interazione con i fattori ambientali e aziendali.

Non è infatti più sufficiente la creazione di momenti di apprendimento e di formazione perché la persona giunga all'innovazione, perché si sviluppino connessioni, perché il singolo sia in grado di cogliere opportunità e di farle proprie, perché sia intrapreso un vero e proprio processo di flourishing. Il lavoratore deve trovarsi nella condizione di essere realmente e totalmente considerato, con i propri bisogni, le proprie difficoltà, i propri limiti e le proprie potenzialità. Perché l'intervento formativo possa realizzarsi in modo davvero efficace, esso non può essere calato dall'alto: occorre comprendere che i programmi formativi entro cui la persona sceglie le attività più opportune a cui partecipare non vanno effettivamente a cogliere le esigenze individuali, non prendono in considerazione la persona stessa.

La dimensione della scelta è effettivamente significativa, tuttavia affinché la formatività si dispieghi nella sua generatività, consentendo al lavoratore di costruire diversi schemi di significazione delle esperienze, è essenziale che questa nasca da un terreno/substrato di confronto intersoggettivo tra il collaboratore e l'organizzazione.

Al di là del ruolo organizzativo e delle responsabilità accordate al singolo, diviene fondamentale che la persona sia in grado di cogliere pienamente il significato del lavoro che la impegna, rispetto ai contesti più ampi di cui è partecipe e della comunità in cui vive (Alessandrini, 2012). Questo induce a considerare i processi di apprendimento e di formazione condotti all'interno dell'organizzazione come processi trasformativi: essi possono essere intenzionalmente sollecitati da dispositivi riflessivi, che consentono ai lavoratori di acquisire consapevolezza delle strutture epistemiche (implicite ed esplicite) sottese alle pratiche interpretative e di produrre nuove forme di conoscenza e nuovi schemi di significato, emergenti da relazioni e azioni che sono espressione della dimensione collettiva e socialmente distribuita dei processi lavorativi (Fabbri, 2010). La riflessività è quindi concepita come specifica modalità di conoscenza e di azione, che costruisce un rapporto sintonico tra le esigenze dei contesti sociali, professionali, organizzativi (la cittadinanza, il lavoro, l'azienda, ecc.) e le caratteristiche, le aspettative e le potenzialità individuali. Solo attraverso l'utilizzo della riflessione retroattiva, che analizza la validità degli assunti già interpretati, è possibile arrivare al cambiamento della prospettiva di significato. Il risultato al quale aspira chi intraprende un apprendimento di questo genere è la creazione di prospettive di significato sempre più inclusive, permeabili ed aperte all'integrazione delle nuove esperienze e delle innovazioni, nell'interazione tra organizzazione e sistemi cognitivi e di pratica esterni.

Ne emerge una prospettiva di sviluppo del significato di formazione nei contesti di innovazione basata sull'importanza di costruire una pluralità di vie per l'apprendimento: ciò diventa la condizione di base per un'ampia diffusione delle capacità di apprendere e di sviluppare un pensiero riflessivo/proattivo/critico. Questo tipo di formazione riflessivo/trasformativo è la chiave per promuovere e


sostenere la possibilità degli esseri umani di cambiare e innovare, non solo di fronte alle necessità imposte dalla tecnologia o dal mercato, ma anzitutto sulla base di un progetto di vita e di lavoro sociale, responsabile e insieme libero. Tutto ciò comporta per le politiche (Pavan, 2003) la ricerca della creazione di quelle condizioni che possano consentire l'esercizio di una effettiva libertà sostanziale alle persone e di una cittadinanza attiva, quale espressione di un *learnfare* (Margiotta, 2011, 2012) che in questo senso rinvii a diritti e a valori non negoziabili.

Riferimenti bibliografici

- Alastra, V., Kaneklin, C., Scaratti, G. (2012). *La formazione situata. Repertori di pratica*. Milano: Franco Angeli.
- Alessandrini, G. (a cura di) (2012). *Comunità di pratica e Società della conoscenza*. Roma: Carocci.
- Alessandrini, G. (2013). *La formazione al centro dello sviluppo umano. Crescita, lavoro, innovazione*. Milano: Giuffrè Editore.
- Alessandrini, G., Pignalberi, C. (2011). *Comunità di pratica e pedagogia del lavoro. Voglia di comunità in azienda*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Amabile, T. M. (1988). *A model of creativity and innovation in organizations*. In B. M. Staw & L. L. Cummings (Eds). *Research in organization behaviour* (pp. 187-209). Greenwich, CT: JAI Press.
- Amabile, T. M., & Gryskiewicz, S. S. (1989). *The Creative Environment Scales: Work Environment Inventory*. *Creativity Research Journal*.2 (4),1989, 231-253.
- Amabile, T. M., Hadley, C. N. & Kramer, S.J. (2002) *Creativity under the Gun. Special Issue on the Innovative Enterprise: Turning Ideas into Profits*. *Harvard Business Review*, 80, 52-61.
- Battistelli, A., Picci, P. (2009). *Il processo psicologico dell'innovazione nelle organizzazioni*. In C. Odoardi (a cura di), *Formazione e sviluppo nelle organizzazioni. Innovare e integrare il sistema della formazione continua* (pp. 30-48). Firenze: Giunti.
- Bertin, G. M. (1998). *Il principio di creatività nel pensiero di Mario Mencarelli e l'educazione permanente*. In S. S. Macchietti (a cura di), *Mario Mencarelli per una pedagogia di frontiera*. Roma: Bulzoni.
- Biasin, C. (2009). *Che cos'è l'autoformazione*. Roma: Carocci.
- Bruscaglioni, M. (2007). *Persona empowerment: poter aprire nuove possibilità nel lavoro e nella vita*. Milano: Franco Angeli.
- Cesarini, G., Regni, R. (1999). *Autonomia & empowerment. L'educazione e le nuove frontiere dell'organizzazione*. Roma: Armando.
- Civelli, F., Manara, D. (2009). *Lavorare con le competenze. Riconoscerle, gestirle, valorizzarle*. Milano: Guerini e Associati.
- Colaiani, L. (2004). *La competenza ad agire: agency capabilities e servizio sociale*. Milano: Franco Angeli.
- COM (2013) *Innovation Union Scoreboard 2013*, Bruxelles, http://ec.europa.eu/enterprise/policies/innovation/policy/innovationscoreboard/index_en.htm
- COM (2012). *Conclusioni del Consiglio e dei Rappresentanti dei Governi degli Stati membri, riuniti in sede di Consiglio, del 22 maggio 2008, Sulla promozione della creatività e dell'innovazione attraverso l'istruzione e la formazione, 7 giugno 2008*. COM (2011). *Comunicazione della Commissione al Parlamento europeo, al Consiglio, al Comitato economico e sociale europeo e al Comitato delle Regioni, Programma quadro di ricerca e innovazione, 30 novembre 2011*.
- Cedefop (2010a). *Assuring the quality of vet systems by defining expected outcomes*. Cedefop Panorama Series.
- Cedefop (2010b). *Skills supply and demand in Europe Medium-term forecast up to 2020*. Publications Office of the European Union.
- Chesbrough, H. (2003). *Open Innovation: the new Imperative for creating and profiting from technology*. Boston: Harvard Business School Press.

- Chesbrough, H. (2006). *New puzzles and new findings*. In H. Chesbrough, W. Vanhaverbeke, J. West (eds.), *Open innovation researching a new paradigm* (pp.1-16). Oxford: Oxford university press.
- Chesbrough, H. (2007). *Why companies should have open business models*, MIT Sloan Management Review, vol. 48, n. 2, pp. 22-28.
- Costa, M. (2011a). *Pedagogia del lavoro e contesti di innovazione*. Milano: Franco Angeli.
- Costa, M. (2011b). *Il valore generativo del lavoro nei contesti di Open innovation*, in *Formazione & Insegnamento*, IX, n. 3, pp. 251-258.
- Costa, M. (2012). *Agency formativa per il nuovo learnfare*, in *Formazione & Insegnamento*, X, n. 2, pp. 83-107.
- Dallago, L. (2006). *Che cos'è l'empowerment*.
- Demetrio D., (1990) *L'età adulta. Teorie dell'identità e pedagogie dello sviluppo*, Roma: Carocci.
- De Toni, A. F., Barbaro, A. (2010). *Visione Evolutiva*. Milano: Etas Libri.
- De Toni, A. F., Comello, L. (2005). *Prede o ragni*. Torino: Utet.
- Fabbri, L. (2010). *Ricerca pedagogica e pratiche lavorative*. In L. Fabbri, B. Rossi (a cura di), *Pratiche Lavorative. Studi pedagogici per la formazione* (pp. 15-34). Milano: Guerini e Associati.
- Fabbri, L., Rossi, B. (a cura di) (2010). *Pratiche Lavorative. Studi pedagogici per la formazione*. Milano: Guerini e Associati.
- Fedeli, M. (2008). *Come generare valore nella formazione continua. I risultati di una ricerca e proposte metodologiche*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Jyrämä, A. Äyväri, A. (2007). *Fostering learning. The role of mediators*, in *Knowledge Management Research & Practice*, V, n. 2, pp. 117-125
- Kanter, R. M. (1988). *When a thousand flowers bloom: structural, collective, and social conditions for innovation in organizations*. In B. M. Staw & L. L. Cummings (Eds). *Research in Organizations*, vol. 10 (pp. 169-211). Greenwich, CT: JAI Press.
- Lave, J., Wenger, E. (2006). *L'apprendimento situato. Dall'osservazione alla partecipazione attiva nei contesti sociali*. Trento: Erickson.
- Lichtenthaler, U., Lichtenthaler, E. (2009). *A capability-based framework for open innovation: complementing absorptive capacity*, in *Journal of Management Studies*, XLVI, n. 8, pp. 1315-1338.
- Margiotta, U. (2011). *Per una nuova pedagogia dell'età adulta. Crisi del welfare e apprendimento adulto: un new deal per la ricerca in scienze della formazione*, in *Pedagogia Oggi*, n. 1-2.
- Margiotta, U. (2012). *Educazione e formazione dopo la crisi del welfare*. In M. Baldacci, F. Frabboni, U. Margiotta, *Longlife/longwide learning. Per un trattato europeo della formazione* (pp. 17-42). Milano: Bruno Mondadori.
- Mencarelli, M. (1977). *Creatività e valori educativi*. Brescia: La Scuola.
- Mezirow, J. (2003). *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*. Milano: Raffaello Cortina.
- Mezirow, J. (2012). *Learning to think like an adult*. In E. Taylor, P. Cranton, *The Handbook of Transformative Learning* (pp.73-95). San Francisco: Jossey Bass.
- Moretti, E. (2013a). *La nuova geografia del lavoro*. Milano: Mondadori.
- Moretti, E. (2013b). *L'America riparte da Internet. Le città hi-tech creano più lavoro*, in *La Stampa* del 28 luglio 2013.
- Möller, K., Rajala, R. Westerlund, M., (2008). *Service Innovation Myopia*, in *California Management Review*, vol. 50, n. 3, pp. 31-48.
- Nussbaum, M. (2001). *Giustizia sociale e dignità umana. Da individui a persone*. Bologna: Il Mulino.
- Pavan, A. (2003). *Formazione continua: dibattiti e politiche internazionali*. Roma: Armando Editore.
- Piccardo, C. (1995). *Empowerment: strategie di sviluppo organizzativo centrate sulla persona*. Milano: Raffaello Cortina.
- Pinto Minerva, F. (2013). *L'ibridazione tra nuovo umanesimo e utopia pedagogica*, in *MeTis*, 2011, n. 1, 6. (21) <http://www.metis.progedit.com/home/35-saggi/132-libridazione-tra-nuovo-umanesimo-e-utopia-pedagogica.html>.

- Porter, E. (1999). *The new challenge to America's property: findings from the innovation index*. Washington D.C.: Harvard Business School.
- Porter, E., Stern, S. (1999). *Measuring the "ideas" production function: evidence from International Patent Output*, Mimeo, MIT Sloan School.
- Quaglino, G. P. (1999). *Voglia di fare: crescere nelle organizzazioni*. Milano: Guerini e Associati.
- Rossi, B. (2009). *Educare alla creatività. Formazione, innovazione e lavoro*. Roma-Bari: Laterza.
- Rossi, B. (2011). *L'organizzazione educativa. La formazione nei luoghi di lavoro*. Roma: Carrocci.
- Sen, A. (1993). *Capability and well-being*. In M. Nussbaum, & A. Sen (Eds.), *The quality of life*, Oxford: Clarendon Press.
- Sen, A. (2000). *Lo Sviluppo è libertà: perché non c'è crescita senza democrazia*. Milano: Mondadori.
- Siemens, S. (2006). *Knowing Knowledge*. Morrisville: Lulu.com.
- Tagliagambe, S., Usai G. (2008). *Individui e imprese: centralità delle relazioni*. Milano: Giuffrè Editore.
- Vicari, S., Trolio, G. (2003). *Creatività organizzativa e generazione di conoscenza: il contributo della teoria dei sistemi cognitivi*, in *Sinergie*, n. 61-62.
- Weick, K. E. (1995). *Sensemaking in Organizations*. Thousand Oaks (CA): Sage Publications.
- Wenger, E., McDermott, R., Snyder, W. M. (2007). *Coltivare comunità di pratica. Prospettive ed esperienze di gestione della conoscenza*. Milano: Guerini e Associati.
- Zaggia, C. (2008). *L'Università delle competenze. Progettazione e valutazione dei corsi di laurea nel processo di Bologna*. Milano: Franco Angeli.
- Zimmerman, M.A. (2000). *Empowerment Theory. Psychological, Organizational and Community Levels of Analysis* in Rappaport, J., Seidman, E., *Handbook of Community Psychology*. New York: Kluwer Academic/Plenum Publishers



Genitorialità: consapevolezza del proprio ruolo educativo e competenze di cittadinanza

Parenting: The awareness of one's own educational role and citizenship skills

Umberto Margiotta
Università Ca' Foscari Venezia
margiot@unive.it

Elena Zambianchi
Università Ca' Foscari Venezia
e.zambianchi@inwind.it

ABSTRACT

Thanks to a line of research and intervention named Early Childhood Education and Care (ECEC), the European Union has been stressing for a long time that parents should be supported when acting their educative role and, thus, take full responsibility for the functions related to it. In fact, they ought to be considered a crucial resource for the education of the “citizens of tomorrow”. Within this perspective, we present a section of the results that were obtained in a pilot project meant for the support of reflexive parenting. Such pilot project is included in the wider European Project ALICE – Adults Learning for Intergenerational Creative Experiences. Among its goals, it lists the training of adults interested in interacting with children through informal languages and creative languages, with the dual purpose of (a) promoting and strengthening in them the acquisition of skills that will improve the effectiveness of education in an intergenerational perspective and (b) increase the awareness about the importance of their role as educators for the purposes of developing, in the new generations, citizenship skills and social cohesion.

Da lungo tempo l'Unione Europea, attraverso una linea di ricerca e intervento chiamata Early Childhood Education and Care (ECEC), ha enfatizzato la necessità di sostenere i genitori nell'interpretazione del loro ruolo educativo e nel farsi appieno carico della responsabilità che le funzioni correlate alla genitorialità educativa comportano, precisamente perché sono da considerarsi la risorsa cruciale per l'educazione dei “cittadini del domani”. Entro tale prospettiva, presentiamo parte dei risultati ottenuti in un progetto pilota a sostegno della genitorialità riflessiva che è incluso nel più vasto Progetto Europeo ALICE – Adults Learning for Intergenerational Creative Experiences. Il progetto pilota contempla, tra i suoi obiettivi, la formazione di adulti interessati a interagire con bambini attraverso linguaggi creativi e informali, con il duplice scopo di (a) promuovere e rafforzare nei partecipanti l'acquisizione di abilità che migliorino l'efficacia dell'educazione in una prospettiva intergenerazionale e (b) aumentare la consapevolezza dell'importanza del proprio ruolo come formatori allo scopo di sviluppare, nelle nuove generazioni, abilità e coesione sociale.

KEYWORDS

Parenting, Informal education, Reflexivity, Citizenship skills.
Genitorialità, Educazione informale, Riflessività, Competenze di cittadinanza.

1. Introduzione

Conoscere le condizioni nelle quali si attua l'esperienza genitoriale è oggi una questione non solo di notevole interesse teorico ma soprattutto di grande rilevanza sociale. Tale evidenza è da sempre ben chiara alla Comunità Europea, che se ne fa carico attraverso il filone di ricerca e di intervento inerente l'educazione e la cura della prima infanzia (*Early Childhood and Care* – ECEC) che sottolinea come un'educazione precoce e intensiva incentrata sul bambino e svolta in preposte adeguate strutture, parallelamente accompagnata da un forte coinvolgimento di genitori formati e preparati, possa contribuire significativamente alla lotta contro gli svantaggi socio-culturali perciò fungendo da intervento preventivo.

D'altra parte, l'ampio mutamento sociale, culturale, economico ha via via aperto la strada a forme assai diversificate di vita privata e personale che hanno progressivamente modificato – e messo anche in crisi – il tradizionale modello di famiglia coniugale. Nei tempi attuali il concetto di famiglia si è notevolmente modificato, tanto che il ricorso ad esso non più rivelatore di un prototipo di vita domestica e le espressioni più varie del tipo “nuove famiglie”, “costellazioni di famiglie”, “arcipelago di famiglie” ben mettono in luce le differenze dei sistemi domestici in virtù della differenze di composizione, di vincoli, di schemi organizzativi adottati dagli adulti conviventi (cfr. OECD, 2011; Donati, 2012). Si tratta di fenomeni che testimoniano un cambiamento complessivo della mentalità, un mutamento culturale che coinvolge la struttura familiare e che esprime l'affermazione di un sempre maggiore pluralismo culturale all'interno della nostra Società. Indubbiamente, l'interiorità più profonda di ciascun individuo è più che mai soggetta alle interferenze e alle influenze connesse alla capacità della famiglia di essere protagonista dei mutamenti storici, sociali e culturali di rilievo. Ma se la famiglia riesce sempre e comunque a farsi interprete del composito assetto entro cui viene di volta in volta a dispiegarsi, altrettanto non si può dire per quanto riguarda l'assolvimento della *funzione ontologica* per cui è stata socialmente istituita – quella *genitoriale* – la cui inottemperanza pesantemente concorre alle difficoltà delle giovani generazioni. E come da tempo evidenzia un'ampia letteratura di natura psicologica, sociologica, psichiatrica, il disagio della persona evidenzia quasi sempre un'accentuata disunità nelle relazioni interpersonali: un problema che parte spesso da lontano, fin dai primi mesi di vita, da un dialogo insufficiente – più spesso qualitativamente assente – nella relazione genitore-bambino.

1.1 Il concetto di genitorialità

Nella consapevolezza di tale evidenza, da circa un cinquantennio gli studi sulla genitorialità sono andati aumentando – almeno a livello internazionale – fino a costituire un'area di indagine assai ricca e diversificata. Il concetto di “genitorialità” comporta una complessità nelle distinzioni tra i numerosi termini utilizzati nel riferirsi ad esso (parenting, pratiche di cura, funzioni genitoriali, stili di accudimento, ecc.) e i relativi costrutti. Definire il concetto di “genitorialità” non è cosa semplice né univoca anche perché – nelle diverse lingue – il lemma può far riferimento ad accezioni non sempre sovrapponibili. Ad esempio, il dizionario della lingua inglese Merriam-Webster's definisce parenting come “l'atto di allevare un bambino da parte dei suoi genitori”, ma anche come “l'atto o il processo del diventare genitori” o quello di “prendersi cura di qualcuno come farebbe un genitore col suo bambino”. Riferiscono Zaccagnini e Zavattini (2007) che “*parenting* non coincide con *parenthood* (lo stato dell'essere genitore)” mentre della

genitorialità “è invece essenziale cogliere anche – e soprattutto – il suo essere *atto* e *processo* creativo e intendere questa parola non come staticità di un’essenza astratta ma come *relazione in atto, concreta e produttiva*: un divenire dialettico per eccellenza” (*ibidem*, pag. 199).

Concordando con questa visione, deriviamo che la genitorialità è da ritenersi uno *status* autonomo e processuale dell’essere umano, preesistente all’atto del concepimento di cui ne connota solamente un’espressione funzionale, certamente fondamentale ma non necessaria (Fava Vizziello, 2003). Infatti, se nell’uso del linguaggio comune il termine *genitorialità* indica le interiorizzazioni che accompagnano la funzione biologica dell’essere genitori, nell’attuale società la genitorialità non viene più considerata come un evento normale ed ineluttabile del ciclo di vita bensì una *condizione umana volontaria* che può essere sia scelta che evitata. Perciò il “diventare genitore” non si configura più nell’unico compito biologico di riproduzione e conservazione della specie bensì in un insieme di funzioni interrelate e co-agibili che si esprimono, in generale, nella capacità di un Io maturo (l’adulto) di assumersi la responsabilità di prendersi cura di un Io ancora immaturo (l’infante, *in-fans*, colui che è senza la parola, che non parla). Tale generale specificazione contempla anche il diritto/dovere, da parte del genitore – o comunque di una figura significativa ed affettivamente stabile – di attuare proposte educative con quel dato specifico bambino. La genitorialità può inoltre essere investita di moltissimi altri significati – come tutta la psicologia clinica e la psicodinamica hanno da tempo assodato – tra cui l’opportunità per una sorta di rinascita indiretta tramite i propri figli piuttosto che una seconda chance nella vita, dove il capovolgimento dei ruoli sperimentati con i propri genitori consente di migliorare, potenziare ma anche di dissolvere precedenti apprendimenti relativi non solo al “modo” di essere genitori ma anche di riconoscere, conoscere ed esprimere se stessi. Il concetto rimanda dunque ad una serie di temi come la rappresentazione d’essere in relazione con l’immagine interna di padre e di madre, il costituirsi di una rappresentazione del proprio figlio, di se stessi nel ruolo di genitore, della interrelazione con il bambino (Malagoli Togliatti e Zavattini, 2000).

1.2 Un processo trasformativo lungo tutto l’arco della vita

Tale sintetica definizione del concetto di genitorialità prospettata nel suo senso più ampio ha avuto lo scopo di evidenziare come tale costrutto debba essere inteso non in modo deterministico né tantomeno considerato – come per lungo tempo è accaduto – alla stregua di pura funzione diretta espressione della personalità del genitore, in specie della madre. E se in un’ottica descrittiva potremmo definire la genitorialità come quella funzione autonoma e processuale connessa alla capacità dell’uomo di “prendersi cura dell’altro” in conformità e nel rispetto dei suoi bisogni e delle sue richieste, abbiamo altresì rilevato che, in un’ottica intrapsichica, la genitorialità è piuttosto da intendersi come un percorso dinamico richiedente una continua riorganizzazione in virtù dei cambiamenti evolutivi dei figli ma anche degli stessi genitori, oltre che degli accadimenti contestuali. In accordo con Bastianoni e Taurino (2007, pag. 10), gli attuali punti di vista prospettici connessi alla specificità della ricerca in ambito educativo, psicologico, sociale, clinico, “restituiscono proprio la complessità di una tematica per il cui studio non è più possibile fare affidamento a criteri riduzionistici ed essenzialistici tesi – a partire dall’idea di naturalità (famiglia naturale) – a gestire in modo univoco, statico e immutabile un’analisi che senza dubbio necessita l’asunzione di approcci pluridimensionali e multifattoriali”.

Indubbiamente, non ci sarebbero “famiglie” se per diventare genitori fosse indispensabile il raggiungimento della maturità, di una buona autostima, della capacità di ascolto empatico. Tali qualità nascono piuttosto entro relazioni di rispetto reciproco e sono generate da azioni “giuste”, “corrette”, “integre”. Un genitore agisce in modo “giusto” quando si assume pienamente la responsabilità di ciò che sta facendo, offrendo così un modello di integrità comportamentale al quale il figlio, nel rispetto dei propri pensieri, aspirazioni, modalità espressive, può ispirarsi. Tale responsabilità va assunta a livello sia personale (ciò significando che si è disposti ad ascoltarsi e a prendersi cura di sé e dei propri bisogni) che sociale (il che significa essere disponibili al riconoscimento dell’altro, dei legami con gli altri, alla coltivazione delle relazioni significative, alla consapevolezza dei ruoli e dei copioni espressi nelle diverse circostanze). Da ciò si ricava che il concetto di genitorialità rimanda ad una serie di temi come la rappresentazione d’essere in relazione con l’immagine interna di padre e di madre, il costituirsi di una rappresentazione del proprio figlio, di se stessi nel ruolo di genitore e della relazione di sé col bambino: in una parola, che ha maturato l’*adulità* (Demetrio, 2005; cfr. Margiotta e Zambianchi, 2011; Margiotta, 2013). Se la genitorialità non è un semplice ruolo ma connota un processo, allora il *diventare genitore* significa entrare in una linea evolutiva apprenditivo-trasformativa che continua per tutto il resto della vita, che varia e che si rimodella nel corso del tempo, connotandosi a *long life learning process* (LLL)¹. In quanto processo trasformativo, la genitorialità implica perciò una rivisitazione delle proprie rappresentazioni interne, con un passaggio dall’investimento su di sé a quello sul bambino, cui vengono attribuite quote dell’amore per se stessi e del proprio ideale dell’Io. In aggiunta, alla funzione genitoriale direttamente e ai figli indirettamente viene attribuita anche una aspettativa “ripartiva”, intesa come tentativo di risanare aspetti irrisolti o dolorosi della propria storia personale, rispetto all’immagine di sé sia come figli che come genitori.

In quest’ottica, seppur distinti nella loro individualità personale (adulto, bambino) e di ruolo (genitore, figlio), gli individui in gioco sono considerabili in eguale misura attivi partner *co-costruttori* della loro *interrelazione*: tra essi esiste una circolarità di influenzamenti e di adattamenti reciproci che rendono tanto la diade genitore-bambino che la triade mamma-papà-bambino unità di funzionamento interattivo da cui non può prescindere né lo sviluppo fisico e psicologico del bambino né l’evoluzione dell’adulto, attraverso l’esercizio della sua funzione genitoriale. Questa “circolarità” connota lo spazio dimensionale dell’*intersoggettività familiare*, ove i partecipanti all’incontro si ritrovano con un’identità di Sé nuova, che mai avrebbero senza quell’incontro.

Da ciò detto, pensiamo di poter derivare che la funzione genitoriale non si esaurisce in una messa in pratica di azioni educative relative ai modi di crescere i figli ma che è tale da comportare specifiche competenze – intese nei termini di *atteggiamenti, comportamenti, risorse e capacità di azione* – che vanno apprese col tempo, sedimentate attraverso l’esperienza e migliorate in virtù di riflessioni critiche sul proprio operato, annoverando attese e convinzioni – spesso inconsapevoli – riguardanti i processi dello sviluppo umano nonché le prassi educative che influiscono sui modi di praticare la genitorialità.

1 Caratterizzandosi a *long life learning process*, la genitorialità ha assunto un “ruolo” nelle politiche dell’UE in tema di educazione degli adulti, a partire da Lisbona 2000.

2. Perché é necessario assicurare una formazione significativa

Si parla di “esperienza formativa significativa” quando l’individuo viene messo nella condizione di costruire il proprio sapere non solo dal punto di vista intellettuale e cognitivo, incrementando egli le strategie di elaborazione del reale, ma anche dal punto di vista culturale grazie alle possibilità di scoperta, di negoziazione e di attribuzione di significato a quanto esperito. Un’esperienza formativa risulta dunque significativa quando l’individuo apprende non attraverso un mero travaso dall’esterno di dati e informazioni, per quanto opportunamente immagazzinati, bensì attraverso un processo di problematizzazione delle esperienze e dei vissuti, riuscendo ad attribuire ad essi un nuovo significato, così come inteso nella prospettiva bruneriana (Bruner, 1990, op. or.). D’altra parte, anche la prospettiva fenomenologica ben contribuisce a notificare la significatività di un’esperienza formativa allorché, spostando l’attenzione dal mondo reale all’attribuzione di significato e, quindi, alla sua costruzione, mette in discussione il rapporto “naturale” con l’ambiente, facendo intuire che l’aspirazione di oggettività degli obiettivi, dei significati, dei saperi altro non è che un processo di costruzione sociale (Bertolini, 1988). In questo senso, ogni situazione che porta a riflettere sull’attribuzione di senso agli accadimenti, capace di indurre una riattribuzione di significato, può definirsi come “educazione significativa” e, quindi, come “formativa”, in quanto consente all’individuo di volgersi a nuovi orientamenti di prospettiva, accantonando saperi consolidati ma spesso obsoleti, cristallizzati, inefficaci. Un cambiamento diventa dunque significativo per l’individuo “quando l’azione formativa avvia un processo di rielaborazione e di interpretazione del cambiamento, in grado di promuoverlo e, in alcune situazioni, di “legittimarlo”, permettendo al soggetto di mettere in discussione repertori cognitivi, emotivi e relazionali fin troppo noti e sedimentati, di sperimentare una diversa rappresentazione di se stesso e di mobilitare risorse e capacità non pensate. Si tratta di un processo formativo che agisce sull’ampliamento e sul potenziamento delle capacità riflessive, autoconoscitive e metacognitive e sulle modalità di significazione attivate (Valenziano, 2008, pag. 84).

I significati che l’individuo attribuisce alle proprie esperienze infantili hanno un profondo impatto sul suo modo di essere genitore. Indubbiamente, entrare nelle proprie storie di vita, migliorare la conoscenza e la comprensione di se stessi e della propria storia consente di costruire una relazione più efficace e soddisfacente con i figli. Come suggerisce Mariani (2007), non pochi sono gli interrogativi che un genitore sensibile, motivato ad evolvere, si pone: “Quali sono i significati del diventare genitore e del vivere la genitorialità? Esiste un sapere genitoriale di cui, come madri e padri, ci si sente portatori? Esiste un passato personale e familiare che influenza il rapporto con i propri figli? I genitori sono consapevoli del fatto che la loro storia personale e familiare incide nella relazione educativa coi loro figli? Le modalità educative che i genitori adottano coi propri figli sono le stesse che hanno adottato i loro genitori nei loro riguardi?”. Attivare un *percorso non formale* di formazione a supporto della genitorialità ad impostazione pedagogica, comporta perciò intraprendere un percorso capace di coinvolge il piano personale – ed anche esistenziale – dove l’intento non può essere quello di in-formare/plasmare le persone (“ti dico come si fa”) ma di coadiuvare la loro autonoma *tras-formazione* attraverso esperienze apprenditive comunitarie riguardanti la propria vita, la vita delle loro famiglie, la realtà sociale e culturale di appartenenza.

3. Potenziare i genitori in quanto educatori: una sperimentazione nell'ambito del progetto europeo ALICE

Alla luce della visione su riferita, per la sua tesi di dottorato Elena Zambianchi ha realizzato una sperimentazione rivolta ai genitori con bambini in età 0-3, strutturata e realizzata in coerenza con le prospettive concettuali precedentemente enunciate (Margiotta e Zambianchi, 2011) oltre che in conformità alle linee teoriche e programmatiche del Progetto Europeo ALICE – *Adults Learning for Intergenerational Creative Experiences* (Margiotta, 2012a; Raffaghelli, 2012), entro cui essa si è inserita. Brevemente, il progetto ALICE annovera tra i suoi principali obiettivi, allineati con Europa 2020, la formazione di adulti – genitori, nonni, anziani, volontari – interessati ad interagire con i bambini, da realizzare attraverso l'uso di linguaggi creativi e informali, al duplice scopo di: (a) promuovere e rafforzare l'acquisizione di competenze che ne accrescano l'efficacia educativa in prospettiva intergenerazionale; (b) incrementare la consapevolezza rispetto all'importanza del loro ruolo "in quanto educatore" e della loro funzione di "leva" ai fini dello sviluppo – nelle nuove generazioni – delle fondamentali competenze di cittadinanza e di coesione sociale. Nella convinzione che nell'odierna società della conoscenza il supporto formativo alla genitorialità non possa più consistere in un travaso di informazioni e di direttive da parte degli esperti ("*ti dico come si fa*"), conveniamo con chiunque pensi sia fondamentale impostare un supporto capace di favorire e di stimolare un processo di "ricerca e condivisione delle conoscenze", così che l'attenzione dei genitori possa focalizzarsi su alcune proprie "modalità di pensare e di agire, al fine di riconoscerle e valorizzarle ma anche per ripensarle, metterle in discussione, arricchirle" (Gaudio, 2010, pag. 89). Nei mesi di novembre e dicembre 2012 è stata perciò realizzata una sperimentazione dedicata alla prima genitorialità intitolata: "*Genitorialità: pensieri e creazioni per esplorare una nuova, seppur antica, identità. Un laboratorio per ascoltarsi, ascoltare, riflettere*", configurata come un intervento finalizzato da un lato a riconoscere, rinforzare, valorizzare le risorse genitoriali già presenti e, dall'altro, a sviluppare nuove competenze e strategie educative nella relazione genitori-figli. Il percorso si è rivolto ai neogenitori con bambini in fascia d'età 0-3 o in condizione di prenatalità, che nella nostra attuale società – globale e complessa – si ritrovano ad essere sempre più soli di fronte al difficile compito di educare i propri figli. Il nostro ALICE ALLP – Parenting Pilot Project può considerarsi afferente ai due filoni di formazione e intervento a supporto della genitorialità cosiddetti *esperienziali* e di *empowerment* (Zambianchi, 2012). Lo sfondo concettuale entro cui si è collocato il percorso formativo a supporto della prima genitorialità convoglia diverse teorizzazioni che, congiuntamente, offrono possibilità di lettura e di interpretazione dei processi – sempre più compositi e flessibili – attraverso cui l'identità genitoriale si costruisce:

- il *costrutto personalistico*, derivato dalla visione umanistica di Maritain, che pone la *persona* al centro dell'atto educativo per valorizzarlo nella sua integralità antropologica ed integrazione assiologia;
- il *costrutto di apprendistato e pratica*, che dalla teoria sociale dell'apprendimento sviluppata da Vygotskij a Bruner giunge al concetto di apprendimento situato così come elaborato da Lave e Wenger (2006), consentendo di esplicitare l'apprendimento come una forma di partecipazione a pratiche esperte prendendo parte ad una comunità: "un fare in contesti storici e sociali che danno struttura e significato a ciò che facciamo" (Lave e Wenger, 2006, pag. 47);

- il *costrutto di apprendimento trasformativo*, che Mezirow (1991) ha elaborato a partire dalle tesi di Bruner sulla funzione della cultura come “forum primario” di negoziazione interpersonale del significato, del senso e dell’indirizzamento delle azioni, secondo cui l’adulto, per costruire la propria identità professionale, abbisogna di decostruire e di ricostruire i saperi – attraverso un approccio riflessivo alla conoscenza di sé e del mondo, non sempre funzionali al contesto né privi di distorsioni;
- il *costrutto di riflessività*, tematizzato certamente da Mezirow ma più specificamente derivabile dalle analisi di Edith Stein (2000), che riconosce come ogni azione possa essere fruttuosa solo se si accompagna alla determinazione della persona nell’adoperarsi per realizzare i propri valori, della Mortari (2003), per la quale l’individuo apprende dall’esperienza e acquista coscienza di sé e del mondo quando si dedica a riflettere su ciò che accade per cercarne il significato, di Margiotta (2011a) che, a partire dalle riflessioni di Dewey, ribadisce la significatività pedagogica del nesso tra pensiero riflessivo e processi formativi;
- il *costrutto enattivo*, riconducibile in primis a Maurice Merleau-Ponty ma ripreso da Varela (cfr. Varela, Thompson e Rosch, 1991, op. or.), secondo cui la conoscenza viene acquisita attraverso l’azione. Dunque non più cognizione come rappresentazione bensì come azione nell’ambiente e sull’ambiente (*embodied cognition*), generativa – cioè *enattiva* – di trasformazione e di una contestuale co-evoluzione del sistema individuo-ambiente. Secondo questa visione il sistema apprende mentre si trasforma attraverso l’azione e conosce perché si trasforma; nel contempo, si trasforma perché conosce. Ciò significa affermare, per Margiotta (2013), che non c’è relazione educativa se non c’è autoformazione.

Detto sfondo concettuale, rappresentato in figura 1, è mutuato dal *modello di analisi della enattività della relazione educativa* (Margiotta e Zambianchi, 2011; Margiotta, 2013) – di cui si esporrà più approfonditamente altrove – ritenuta processo principe per la costruzione, la formazione e l’autentica estrinsecazione del Sé e perciò garante della co-evoluzione dell’Umanità. In sintesi, riteniamo un *percorso educativo enattivo* sia tale allorché, dispiegandosi in un assetto intersoggettivo di mutua trascendenza, si realizza attraverso alcuni passaggi fondanti:

- *dall’Io*, per un inizio che ponga al centro dell’interesse la differenza dell’Io – ovvero la “persona in potenza”;
- *al Sé*, in quanto, attraverso una reciprocità apprenditiva tra educatore ed educando basata sulla premura e sulla primarietà della cura, su pratiche di scaffolding e l’avvio alla riflessività sui pensieri, vissuti e comportamenti propri, l’individuo sia accompagnato alla *tras-formazione* verso l’estrinsecazione del suo proprio essere;
- *al Noi*, cui anela il processo educativo enattivo per tramite della co-costruzione di trame cognitive, affettive e relazionali, il cui esito finale non giace nella produzione di conoscenza bensì nella compartecipata consapevolezza – negli agenti del processo – che è esso stesso conoscenza e generazione di saperi (cfr. Margiotta, 2013, pp. 34-36).

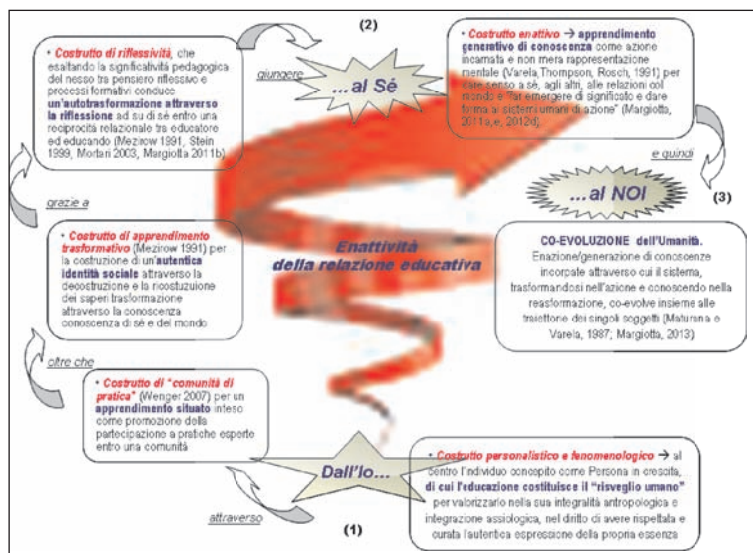


Figura 1 - Sfondo concettuale entro cui si colloca la nostra proposta formativa a supporto della prima genitorialità, mutuato dal modello di analisi della enattività della relazione educativa (Margiotta e Zambianchi, 2011; Margiotta, 2013).

3.1 Finalità, metodologia e contenuti

Come si ricava dalle evidenze della pratica clinica, è indubbio che gli accadimenti e le dinamiche originanti in seno al contesto familiare non possano che avere ampia influenza nel processo di costruzione dell'identità personale e sociale; ragioni per cui i genitori – fondamentale "risorsa" per la formazione dei "cittadini del domani" – devono essere coadiuvati nell'interpretazione del loro ruolo educativo attraverso la rivitalizzazione delle loro responsabilità e la valorizzazione di tutti i "saperi" di cui sono portatori ma di cui spesso non sanno. Attraverso percorsi culturali adottanti un approccio riflessivo e preferibilmente informale, essi possono essere convenientemente accompagnati ed aiutati nel transitare da quello che Fabbri (2004) indica essere uno status di genitore pre-riflessivo (che fa cioè riferimento a saperi impliciti ed inconsapevoli) ad uno di genitore riflessivo (che fa riferimento a saperi espliciti ed autentici). Concordemente agli autori nostro punto di riferimento teorico e pragmatico ai fini della progettazione sperimentale (Demetrio, Formenti, Fabbri, Iori, Milani, Mortari), riteniamo che i saperi genitoriali trovino il loro alimento nella storia e nelle esperienze personali in primo luogo come figlio e poi come genitore; crediamo, infatti, che un approccio di formazione alla genitorialità di tipo ideografico (descrittivo) ed autobiografico (narrativo) sia assai efficace, perché permette di recuperare in memoria stili, atteggiamenti, comportamenti, risorse e capacità dei propri genitori, sulla cui base vengono costruite – in accordo o in opposizione – le conoscenze e le competenze genitoriali personali. Ma se la genitorialità trova le sue radici sull'"apprendistato" avvenuto nella famiglia d'origine e sull'esperienza di essere stati figli, non va trascurato il fatto che essa si realizza sicuramente anche attraverso l'esperienza ed il confronto che avviene partecipando a pratiche sociali.

Il percorso formativo si è posto in una prospettiva di supportare la genitorialità in condizione di "normale" problematicità, cioè non eccedente la fragilità o

il disagio diffuso caratterizzanti il vivere contemporaneo, nell'intento di rendere i genitori protagonisti in virtù del loro ruolo di portatori di potenziali risorse educative di grande interesse ed utilità per tutti. Dal punto di vista operativo non sono state fornite né ricette né soluzioni precostituite ai singoli o ai comuni problemi. Invece, ritenendo che i modi per essere "buoni genitori" siano assai numerosi, abbiamo posto particolare attenzione alle pratiche atte a valorizzare le risorse del nucleo familiare e a sostenere una genitorialità riflessiva (Formenti, 2001). Adottando dunque gli strumenti del dialogo e della narrazione e grazie all'uso di linguaggi informali e creativi, il percorso formativo "*Genitorialità... Un laboratorio per ascoltarsi, ascoltare, riflettere*", percorrendo le direzioni della cura e dell'educazione, ha cercato di offrire ai genitori:

- un semplice ma essenziale aiuto per rafforzare ed accrescere competenze di caregiving già presenti o potenziali, favorendo la consapevolezza e renderne ancor più evidente la possibilità per un loro migliore utilizzo attraverso forme di espressione analogica (Demetrio, 2002; Pasini, 2010);
- un accompagnamento al potenziamento delle pratiche di riflessione critica sugli strumenti educativi già posseduti ma di cui non vi è consapevolezza o di cui viene messa in dubbio l'esistenza, attraverso la scrittura di un diario riflessivo (o "diario pensoso") mutuato dalla metodologia di ricerca elaborata da Mortari (2002a).

Ogni incontro è stato strutturato in due fasi: la prima di riflessione su di sé come genitore e come figlio; la seconda di attività creative per potenziare la qualità educativa della relazione coi propri figli. Ciascuna occasione è servita da input per riflettere su alcuni temi cruciali: racconti di nascita, esplorazione di sé come figlio, modelli e preconetti di genitori in azione, "farsi" genitore tra storie, memorie e generazioni, glossario della genitorialità, relazione educativa. Tra le tecniche utilizzate: narrazione autobiografica, discussione di gruppo e risonanze emotive, role playing, uso di materiale evocativo, forme espressive per creazioni individuali e/o collettive, tra cui la realizzazione di un libro tattile dedicato al proprio bambino attraverso cui creare una trama di emozioni e di pensieri o esprimere l'"ancora non detto". L'adozione del "diario pensoso" su cui scrivere della vita della propria mente e tenere vivo il processo del divenire dei propri pensieri – attribuendo un senso a ciò che si pensa – ha consentito di stabilire un rapporto riflessivamente critico con se stessi, dimostrandosi uno strumento dall'elevato potere formativo (Mortari, 2002b). Sintetici resoconti delle attività realizzate nella sperimentazione nel corso di sei incontri settimanali di due ore ciascuno, si trovano sul blog di ALICE al link <http://www.alice-llp.eu/blog/?p=214> e di qui alle pagine successive.

4. Risultati

I risultati principali della sperimentazione hanno già avuto modo di essere presentati in precedenti contributi, ai quali si rimanda (Margiotta e Zambianchi, 2013a, b; Zambianchi 2013). Qui basti dire che la finalità generale della sperimentazione è stata quella di sostenere una genitorialità riflessiva, fornendo ai genitori l'occasione di rivedersi attraverso l'esplorazione critica delle loro esperienze e dei loro vissuti in un esercizio di confronto di sé in quanto figli e in quanto genitori. La partecipazione dei genitori alle proposte laboratoriali è stata costantemente attiva e dai riscontri ottenuti attraverso un questionario di gradimento e

un questionario di autoanalisi per il confronto pre e -post percorso emerge una rispondenza più che soddisfacente. I partecipanti hanno globalmente valutato un cambiamento positivo rispetto agli indicatori considerati e, in alcuni casi, la differenza tra medie pre- e post- intervento confrontata con il test t di Student (26 g.l) è risultata statisticamente significativa. Nello specifico, sono risultate significativamente incrementate:

- la capacità di affrontare e sciogliere i propri impasse evolutivi,
- la fiducia nelle proprie capacità d'azione,
- la consapevolezza rispetto all'importanza del proprio ruolo di educatore nella società,
- la conoscenza e la consapevolezza di sé,
- la capacità di prendersi cura di se stessi.

4.1 Competenze chiave di cittadinanza per l'apprendimento permanente

In aggiunta, e in linea con gli obiettivi del progetto europeo ALICE, abbiamo voluto capire se un approccio riflessivo incentrato sull'uso di pratiche autobiografiche e l'espressione creativa di sé – quale appunto quello da noi adottato – potesse avere un impatto strategico anche ai fini del potenziamento e dello sviluppo di alcune competenze chiave di cittadinanza. Nell'ultimo incontro abbiamo perciò effettuato un'intervista di gruppo con l'intento esplorare l'eventuale cambiamento, rafforzamento o consapevolezza delle competenze chiave che il laboratorio andava ad interessare. I grafici di figura da 2 a 5 diagrammano le risposte fornite dai partecipanti, che abbiamo accorpato in categorie comprensive ed espresso in punti percentuali relativi, cioè calcolati sulla sommatoria delle risposte. Le rispondenze ci appaiono nella direzione attesa, in quanto i genitori hanno percepito un incremento:

- della loro capacità di *apprendere ad apprendere* (KC5), grazie al pensare ai propri pensieri e ad attività di riflessione critica;
- delle loro *competenze civico-sociali* (KC6), grazie agli scambi di pensiero in una dimensione comunitaria informale scevra da giudizi, capace di favorire la consapevolezza delle differenze nei vissuti e nei modi di agire personali, oltre che la autentica espressione di sentimenti di empatia e di solidarietà;
- del loro *senso di iniziativa e di intraprendenza* (KC7), in quanto la decisione e la volontà di mettersi in gioco ha stimolato impulsi all'operatività, consentendo di favorire la comprensione dei rischi dell'agire genitoriale ma, anche, di avvantaggiarsi rispetto alla capacità di anticipare accadimenti nella relazione educativa coi propri figli e di tradurre immediatamente il pensiero in azione;
- della *consapevolezza in merito alla propria cultura e della possibilità di esprimerla liberamente* (KC8), grazie alla condivisione delle personali riflessioni che ciascuno è riuscito ad offrire al confronto e alle altrui osservazioni, argomentazioni, valutazioni.

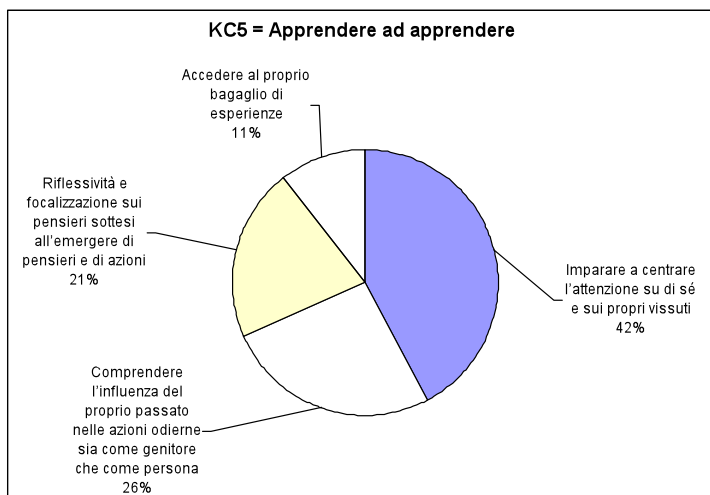


Figura 2 – Apprendere ad apprendere (KC5): Gentile genitore, a tuo parere il percorso “Genitorialità” ha in qualche modo mutato il tuo riflettere sugli accadimenti, sui tuoi vissuti, sui tuoi sentiti? È cambiata l’attenzione che solitamente poni al formarsi dei tuoi pensieri? Se sì, puoi esprimere come?

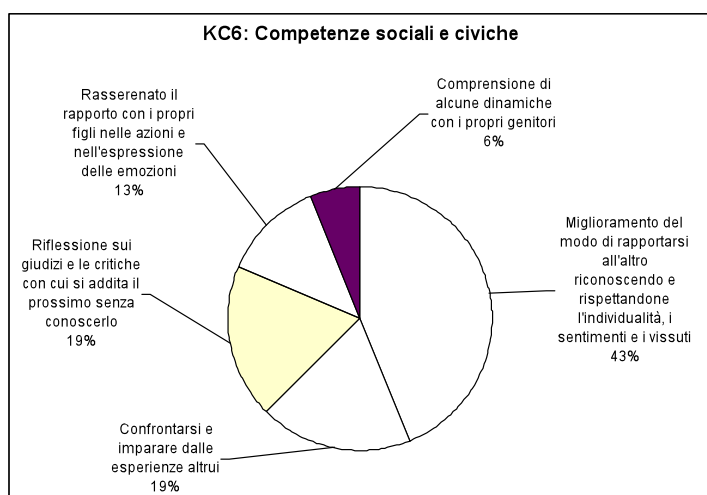


Figura 3 – Competenze sociali e civiche (KC6): ... mutato i criteri attraverso cui ti rapporti agli altri o consideri le diverse altrui modalità di agire, di esprimere sentimenti, vissuti, di adottare diverse metriche valoriali? Se sì, puoi esprimere come?

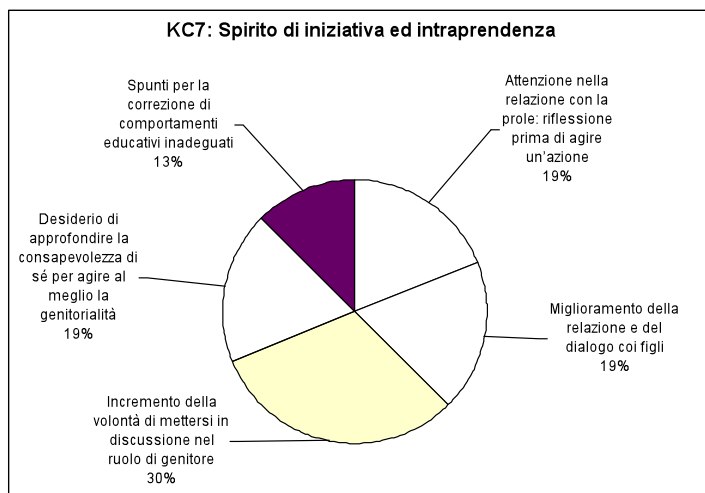


Figura 4 – Spirito di iniziativa e intraprendenza (KC7): ... modificato le tue abituali volontà e decisioni rispetto al “metterti in gioco” come genitore, ad es. considerando le “potenzialità” e i “rischi” della genitorialità, nel capire la tua effettiva capacità di saper anticipare accadimenti nella relazione educativa? Se sì, in che modo?

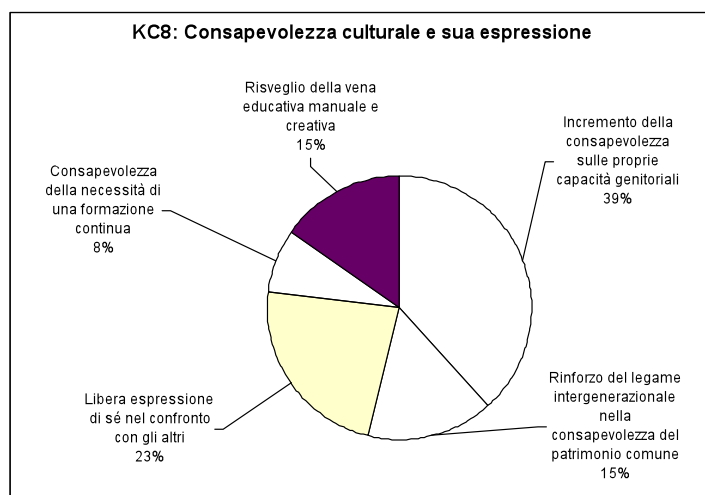


Figura 5 – Consapevolezza culturale e sua espressione (KC8): ... rafforzato o aumentato in te consapevolezza del patrimonio di conoscenze, saperi, competenze, capacità di azione che possiedi, e ne hai avuto favorita la possibilità di espressione? Se sì, in che modo?

5. Considerazioni conclusive

Ci pare di poter dire che in un lasso di tempo assai breve questa tipologia formativa abbia offerto ai genitori da un lato una sollecitazione alla riflessione critica sugli strumenti educativi già posseduti ma di cui ancora non avevano piena con-

sapevolezza; dall'altro, un aiuto concreto per rafforzare ed accrescere le competenze di caregiving presenti o potenziali, rendendone evidenti le possibilità per un loro miglior utilizzo.

L'approccio riflessivo-creativo che abbiamo adottato nella nostra sperimentazione di *empowerment* genitoriale ci è apparsa funzionale alle finalità del progetto ALICE, in virtù di varie priorità educative ed apprenditive che abbiamo potuto testare oggettivamente in quanto più di altre sembrano avere:

- aiutato i genitori a riflettere sulle competenze necessarie per diventare educatori efficaci e sull'impatto che le loro azioni possono avere in ordine all'apprendimento dei bambini;
- fornito ai genitori esempi tangibili di come possano essere utilizzati i linguaggi creativi per generare quelle "zone di sviluppo prossimale" necessarie ai fini dell'apprendimento intergenerazionale;
- soddisfatto l'obiettivo di coinvolgere tutti i genitori, soprattutto quelli aventi maggior bisogno della forza di reti di supporto sociale come mezzo attraverso cui potenziare la propria coesione sociale;
- facilitato l'aggregazione tra i genitori i quali, traendo beneficio dal confronto e dal dialogo, sono in gran parte riusciti a riflettere e a riattivare le varie dimensioni del proprio divenire (affettivo, cognitivo, sociale e ideologica) e a concentrarsi – grazie all'esperienza narrativa e creativa – ad un riesame delle proprie rappresentazioni interne con un passaggio dall'investimento su di sé a quello sul proprio bambino;
- favorito il rafforzamento e lo sviluppo di *K-competences* del tutto vantaggiose ai fini della messa in atto di processi informali per l'apprendimento permanente;
- evidenziato come un approccio metodologico creativo-riflessivo faciliti e velocizzi il processo di consapevolezza in merito al proprio ruolo di adulto in quanto educatore e l'impatto di ciò sulla coesione sociale.

Obiettivo generale della sperimentazione è stato quello di stimolare nei giovani genitori una prassi riflessiva attraverso l'esplorazione critica delle loro esperienze e dei loro vissuti in quanto figli e in quanto genitori, contribuendo all'esplicitazione e a volte anche alla trasformazione dei personali saperi genitoriali, valorizzando le risorse derivate dal proprio nucleo familiare. Ritenendo che il più efficace supporto alla genitorialità giaccia sulla consapevolezza del proprio sé ("chi" riuscire ad essere al fine di agire anche un'adeguata funzione genitoriale) abbiamo cercato di capire se la consapevolezza da parte dei genitori della potenza "enattivo-generativa" delle loro azioni educative possa contribuire a modificare (in senso propositivo e migliorativo) la concezione che essi hanno di se stessi in quanto educatori. Crediamo che tale risultato sia stato raggiunto grazie all'integrazione di più strumenti formativi: dall'approccio autobiografico (narrazione e scrittura), alla sollecitazione creativa coi mezzi pittorici e plastici, sino al dialogo e al confronto comunitario, che congiuntamente hanno favorito l'esercizio di una competenza riflessiva in primis su di sé in quanto persona, e quindi su di sé in quanto genitore.

La risposta attiva e positiva dei genitori ad ogni proposta del laboratorio ci fa dunque ritenere (a) che percorsi formativi di supporto alla genitorialità si rivelano tanto più incisivi e pregnanti quanto più sono in grado di essere enattivi, ovvero produttivi, generativi di conoscenza, così come inteso da Varela, Thompson e Rosch (1991) e (b) che il dispositivo principe capace di produrre enazione, ovvero capace di "far emergere di significato e di dare forma ai sistemi umani di

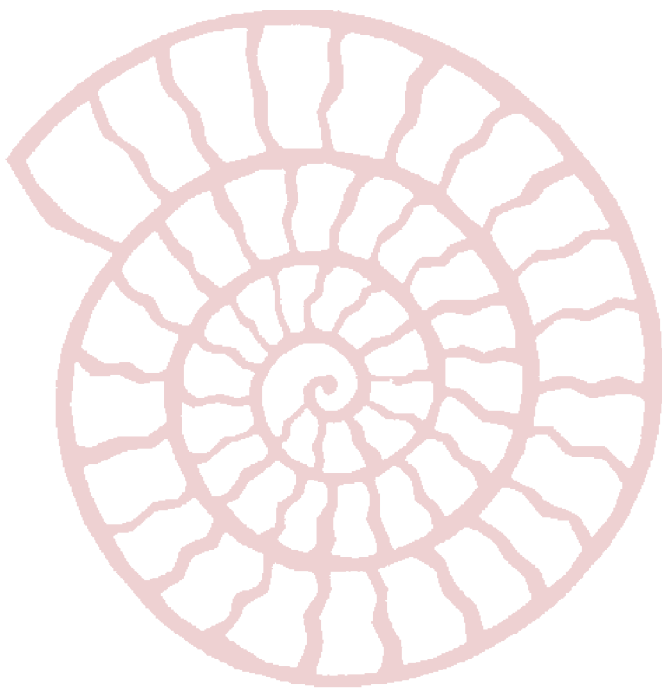
azione" (Margiotta, 2011b,c) non possa che giacere nella *riflessività* (Margiotta, 2012b; 2013).

Alla luce di questa visione e degli esiti della sperimentazione, pensiamo che tipologie di supporto alla genitorialità basate su un approccio nel contempo riflessivo e creativo possano contribuire a rendere i genitori consapevoli della "trama enattiva" della loro capacità relazionale e a rafforzarne il ruolo in quanto educatori.

Riferimenti bibliografici

- Bastianoni P., Taurino A. (2007), (a cura di). *Famiglie e genitorialità oggi. Nuovi significati e prospettive*. Milano: Edizioni Unicopli.
- Bertolini P. (1988). *L'esistere pedagogico. Ragioni e limiti di una pedagogia come scienza fenomeno logicamente fondata*. Firenze: La Nuova Italia.
- Bruner J.S. (1992). *La ricerca del significato: per una psicologia culturale* (op. or. 1990). Torino: Bollati Boringhieri.
- Demetrio D. (2002). *Album di famiglia: Scrivere i ricordi di casa*. Roma: Meltemi
- Demetrio D. (2005). *In età adulta. Le mutevoli fisionomie*. Milano: Guerini e Associati.
- Donati P. (2012), (a cura di). *La famiglia in Italia. Sfide sociali e innovazioni nei servizi. Aspetti demografici, sociali e legislativi*. Vol. I. Roma: Carocci.
- Fabbri L. (2004). La costruzione del sapere genitoriale tra memoria e riflessione. *La Famiglia*, 227, 18-25.
- Fava Vizziello G. (2003). *Psicopatologia dello sviluppo*. Bologna: Il Mulino.
- Formenti L. (2001). Il genitore riflessivo: premesse ad una pedagogia della famiglia. *Studium Educationis*, 1, 100-110.
- Gaudio M. (2010). L'attenzione all'apprendere dei genitori. *Animazione sociale*, 243, 89-99.
- Lave J., Wenger E. (2006). *L'apprendimento situato. Dall'osservazione alla partecipazione attiva nei contesti sociali* (op. or. 1991). Trento: Erickson.
- Malagoli Togliatti M., Zavattini G.C. (2000). Relazioni genitori-figli e promozione della genitorialità. *Psicologia Clinica dello Sviluppo*, 4(2), 259- 265.
- Margiotta U. (2011a). *La pedagogia e la questione trascendentale della formazione*. In: R. Minello & U. Margiotta, *Poiein. La Pedagogia e le Scienze della Formazione*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Margiotta U. (2011b). *La coscienza differenziata*. Relazione presentata al Convegno "L'antropologia di Bernard Lonergan: educazione, valori e cambiamento", Venezia, 1-2 settembre 2011.
- Margiotta, U. (2012a). Adults Learning for Intergenerational Creative Experiences: building the Lifelong Learning Society. *ALICE Project's Newsletter*, Issue 1, June 2012, pp. 4-5. Accessibile online: http://www.alice-llp.eu/index.php?option=com_acymailing&ctrl=archive&task=view&listid=1-mailing_list&mailid=9-newsletter-issue-nr-1&Itemid=142. In pdf. http://www.alice-llp.eu/file/1CIRDFA_1.pdf
- Margiotta U. (2013). *L'apprendimento intergenerazionale*. CISRE - Centro Internazionale di Studi sulla Ricerca Educativa e la Formazione Avanzata, Università Ca' Foscari Venezia. Paper interno. In press.
- Margiotta U., Zambianchi E. (2011). La trama enattiva della relazione educativa nello sviluppo della genitorialità. *Formazione&Insegnamento*, Supplemento al numero tematico 3/2011, "Conoscenza pedagogica e formazione degli insegnanti", a cura di R. Minello, pp. 257-263, Lecce, Pensa MultiMedia.
- Margiotta U., Zambianchi E. (2013a). L'approccio riflessivo a supporto della genitorialità. In: "Capability approach. Relazioni e pratiche di sviluppo" a cura di R. Minello, *Formazione&Insegnamento*, Supplemento al n. 1/2013, Lecce: Pensa MultiMedia.
- Margiotta U., Zambianchi E. (2013b). *Strengthening the reflexivity of parents with creative and informal languages*. Paper presented to the International Conference on Adults Education: "Transforming the educational relationship: early child learning for the life-

- long learning society", Bucharest, Romania, 24-25 October 2013. Lecce: Pensa MultiMedia. Accettato.
- Mariani A.M. (2007). A essere genitori si impara da genitori? *La Famiglia*, 242, 45-56
- Mezirow J. (1991). *Transformative Dimensions of Adult Learning*. San Francisco: Jossey-Bass Inc. Trad. it. (2003), *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*. Milano: Cortina.
- Mortari L. (2002a). Per una fenomenologia della vita della mente. *Encyclopaideia*, 8, 197-226.
- Mortari L. (2002b). *Aver cura della vita della mente*. Firenze: La Nuova Italia.
- Mortari L. (2003). *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*. Roma: Carocci.
- OECD (2011). Family Database. OECD, Paris. Accessibile online: <http://www.oecd.org/social/soc/oecdfamilydatabase.htm>
- Pasini B. (2010). All'inizio era solo una voce lontana. *Animazione Sociale*, Inserto di Maggio, 243, 42-52.
- Raffaghelli, J. (2012) A European strategy to implement adults' informal learning activities for intergenerational creative experiences, *ALICE Project's Newsletter*, Issue 1, June 2012, pp. 6-10. Accessibile online: http://www.alice-llp.eu/index.php?option=com_acymailing&ctrl=archive&task=view&listid=1-mailing_list&mailid=9-newsletter-issue-nr-1&Itemid=142. In pdf: http://www.alice-llp.eu/file/1CIRDFA_2.pdf
- Stein E. (2000). *La struttura della persona umana* (a cura di A. Ales Bello). Roma: Città Nuova Editrice.
- Valenziano A. (2008). *La formazione qualitativa e il metodo bio-sistemico: criteri valutativi di una pratica narrativa*. In: F. Pulvirenti (a cura di), *Le pratiche narrative*, pp. 81-88. Roma: Aracne Editrice.
- Varela F.J., Thompson E., Rosch E. (1992). *La via di mezzo della conoscenza*. Milano: Feltrinelli (op. or. 1991).
- Zaccagnini C., Zavattini G.C. (2007). La genitorialità come «processo evolutivo». Una riflessione nella prospettiva dell'attaccamento. *Psicologia Clinica dello Sviluppo*, 2, 199-252.
- Zambianchi E. (2012). Supporto alla genitorialità: tipologie di intervento e percorsi formativi. In: "Open Learning per il dialogo tra le generazioni", a cura di M. Banzato e B. Banschiera, *Formazione&Insegnamento*, 3/2012, pp. 79-94, Lecce: Pensa MultiMedia.
- Zambianchi E. (2013). Reflexive Parenting: an approach from Mestre, Italy - Genitorialità riflessiva: un approccio da Mestre, Italia. *A.L.I.C.E. Project Newsletter: Issue 7, March - April 2013*, pp. 8-12. Accessibile online: <http://www.alice-llp.eu/Newsletters/7/news.html>



The thinking machine and the educational thought

La macchina pensante e il pensiero educativo

Dilina Beshiri
University "A. Moisiu", Durrës
dilina_b@hotmail.com

Edi Puka
European University of Tirana
edi.puka@uet.edu.al

ABSTRACT

In this paper we will present the relationship that has always occurred between people and technology, "the thinking machine". Such relationship has become so interlaced in our technologically advanced cultures, that technology is itself considered as "the destiny of our time". It is for this reason that in this paper we will try to consider some theories concerning the construction of "intelligent machines", that is, referring to the typical peculiarities of the human thought. This field's theoretical starting point is strictly physical. The possibility to artificially reproduce intelligence is related to the study of the material of the cognitive processes. The "revolution" that this prospective of study brings in all fields of knowledge is connected to the need to initiate, master and to develop the knowledge of the people-system as an indispensable precondition to whatever realization of the system-machine.

On the one hand, we will analyze this idea from the point of view of information processing, defined as Artificial Intelligence, while from the other side we will analyze the cognitive processes of the people in order to obtain from the machine his/her own intelligent behaviors as well as enquire and study the cognitive processes of the people so that we can artificially identify "the internal artificial architecture" by examining the effects of the cognitive development provoked by the contact with the new technologies.

In questo articolo presenteremo il rapporto che da sempre si è verificato tra le persone e la tecnologia, "la macchina pensante". Tale rapporto è diventato così intrecciato nelle nostre culture tecnologicamente avanzate, che la tecnologia è di per sé considerata come "il destino del nostro tempo". È per questo motivo che in questo contributo si cercherà di considerare alcune teorie relative alla costruzione di "macchine intelligenti", facendo riferimento alle peculiarità tipiche del pensiero umano.

Il punto di partenza teorico di questo campo è strettamente fisico. La possibilità di riprodurre artificialmente intelligenza è legata allo studio del materiale dei processi cognitivi. La "rivoluzione" che questo studio prospettico introduce in tutti i campi della conoscenza è collegata alla necessità di avviare, master e sviluppare la conoscenza del sistema-persona come condizione indispensabile per qualunque realizzazione del sistema-macchina.

Da un lato, è necessario analizzare quest'idea dal punto di vista dell'elaborazione delle informazioni, definito come intelligenza artificiale, mentre, dall'altro lato, vanno analizzati i processi cognitivi delle persone, al fine di ottenere dalla macchina comportamenti intelligenti; è pertanto necessario informarsi e studiare i processi cognitivi delle persone in modo da poter identificare artificialmente "l'architettura artificiale interna" esaminando gli effetti dello sviluppo cognitivo provocato dal contatto con le nuove tecnologie.

KEYWORDS

Artificial intelligence, Cognitive processes, People, Technology, Machine.
Intelligenza artificiale, Processi cognitivi, Persone, Tecnologia, Macchina.

Introduction

In the summer of 1956 at the Dartmouth College of Hanover in the United States, took place the meeting of a group of mathematicians and logicians who proposed to create programs capable of instructing computers to manipulate the formal languages of logic, thus simulating the fundamental functions of human intelligence and human behavior. These young scientists – including John McCarthy, Marvin Minsky, Herbert Simon and Allen Newell – defined the prospects of a new discipline, called Artificial Intelligence by McCarthy himself. In a few years it became the landmark in the general field of studies on human-machine relationships (Negrotti, 1990). At the conference, it was shown how machines can perform tasks whose solution is considered a sign of intelligence, such as playing chess or proving theorems; in the same year another conference was held in Boston, in which various scholars of different disciplines agreed to the proposal of a model of the mind based on the postulation of internal processes that elaborate symbols or information: this is the birth of “cognitive psychology”, which lies at the basis of modern studies on artificial intelligence. In particular, Human Information Processing (HIP) is the version of cognitivism that focuses on the mind-computer analogy. Within this paradigm, the mind is conceived as an entity that filters, selects, adjusts and transforms the data that come from the outside and are processed through the operations of a computation (Bettelli, 2002). The first models of mental functioning in this area that were suggested in the Sixties were characterized by a “serial” elaboration of information information, characterized by drafting process, stages of selection and the final location or output. Although having the merit of being very simple, such models display a very limited capacity for the processing of information. Another area of research that is critical to a comprehensive analysis of artificial intelligence is modern connectionism: it argues that, in order to attain intelligent behavior, machine should reproduce – or, at least, simulate – the functioning of brain at cellular level. Since brain consists of a number of neurons that varies between 10 and 100 billion, and each of them is connected to a variable number between 10 and 10,000 other neurons through synapses, according to connectionists it is necessary to computationally reconstruct the dense network of connections that link the neuronal cells in order to be able to create a truly thinking machine. Nowadays computers transistors, which were created only thirty years ago, are developing at a frightening rate. Given this evolution, it is estimated that by 2020 we will be able to build a computer capable of exceeding the threshold of a million *mips* (million instructions per second) and then compete in complexity with a human brain. New computers will be built with massively parallel processors, capable of emulating the connections of a biological brain, in addition to software that will be programmed as an “expert system”.

1. Thinking machine: from cybernetics to artificial consciousness

The traditional analogy between man and machine thanks to the evolution of the logical-mathematical sciences of the late Nineteenth century and the technological advances of the early decades of the Twentieth century, has obtained the extraordinary opportunity to engage scholars of different subject fields in one of the biggest rushes ever known. In the Eighties, the metaphor of mind as a computer (according to which the mind is a software and the brain is its hardware) seems to lack much of the appeal acquired in previous decades. According to the

advocates of a strong conception of AI, mind is just a computer program, but their opinion cannot withstand the objections of those who claim that mind is something more than the manipulation of formal symbols (Bailey, 1998). When we think, the words that cross our minds are not simply non-interpreted formal symbols: words have meaning, semantics. The sheer formal symbol of a computer program does not guarantee the presence of semantic content that is located in real minds. The fact that human cognitive activities can be rehearsed by a “thinking machine” and that the “riddle of the human mind” can be best understood through the study of computer’s mechanisms and processes.

For this reason one question arises: can a machine ever become self-aware?

Computers are improving at an amazing rate, operating at ever faster processing speeds and with larger memories. Software is becoming more and more complex and able to handle a vast array of tasks. But all said and done the final outcome is still just a machine performing a prearranged task and it allegedly does not come up with new ideas of its own or do any thinking.

Accordingly, in 1950, Alan Turing – “the father of artificial intelligence” – posed a similar problem and, in order to determine whether a machine can be considered intelligent as humans, proposed a famous test, known as the Turing test. The test is conceived as follows: an examiner is faced with two workstations, one connected to a computer and the other connected with a human (Copeland, 2004; Petzold, 2008); the examiner then asks questions and observes the responses on the corresponding terminal. If, after a reasonable time, the examiner is unable to determine who is the human being, then we say that the machine has passed the Turing test. Currently, no computer is capable of passing the Turing test, unless we restrict the interaction to a very specific sector, such as chess. The problem of establishing the existence of an intelligent being provided with consciousness and self-awareness is yet more complex. In fact, if intelligence is the expression of an external behavior that can be measured by specific tests, self-consciousness is the expression of an internal state of the brain that cannot be measured.

2. The prospects for the future

The debate on the credibility of the brain-computer analogy highlights that knowledge about the characteristics of human thought results from an investigation of the relationship between mind and its physical counterpart – the brain (Frabboni, Pinto Minerva, 2009). Indeed this is an interesting conceptual leap, moving from a science like physics that describes the events in closed systems, and joining together with cyber security, which describes them in the context of open systems: information circulates and is enriched. In his book entitled *Cognitive Psychology*, Neisser (1967) explains the existence of a trend which in fact was already very popular (Neisser, 1967). Cognitivism was defined as a line of research of the convergence of theoretical and experimental investigations carried out in disciplines as diverse as experimental psychology, information theory and cybernetics, linguistics, and neuroscience. Almost all researchers in the Sixties and Seventies whose investigations bore on cognitive processes such as information processing unit welcomed the the mind-computer analogy and, because of that, little attention was paid to the influence of social, historical and cultural cognitive development. In fact, in the second half of the Seventies, all the principles of cognitive psychology were subjected to a critical review which emphasized, inter alia, the need to study human mind under natural conditions,

and not in the laboratory. In this framework, a highly original attempt to address issues concerning the relationships between mind/brain/computer is the so-called “new cybernetics”, a research program undertaken to further investigate the biological intelligence through computer simulations of experience-related brain processes. Once abandoned as a model for studies of intelligent behavior, new cybernetic’s connectionism changed radically in its perspective (Varela, 1997), so that cybernetics was revived in the Eighties after IT science acknowledged that its models – particularly the MT – were unable to progress beyond a certain point. Connectionists did note that MT was too distant from the “way” in which the brain works. Brain performs analog operations and processes in parallel, whereas computer does not work sequentially and performs analog operations. However, connectionism is not concerned with the functional architecture of machines as manipulators of symbols, because they are primarily concerned with the difficult task of reproducing intelligence’s alleged “neural networks” that mimic natural processes of the brain. This is possible thanks to the connection of different processors, highly interconnected and which hosts programs aimed to improve positive connections right at the expense of the wrong ones, so as to achieve complex cognitive performance.

Conclusions

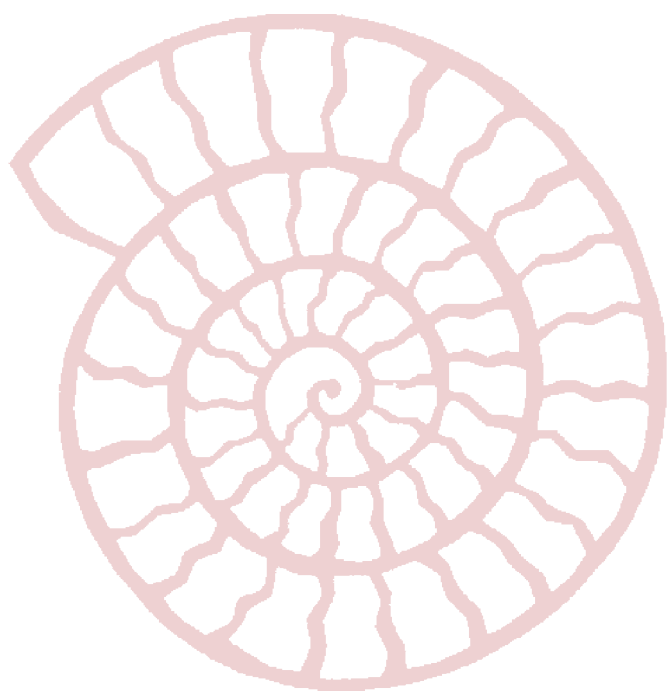
To conclude, we can say that it is possible to define human mind and determine what characterizes intelligence, although there is still an ongoing debate, both philosophical and scientific, about which mechanisms lead to the construction of thoughts, memories and, thus, personal identity.

Networks’ increased ability to learn from experience and filter the noise of complex interactions with living beings make the comparison of computers and human mind very plausible. Philosophically speaking, the problem of connectionism is that of not being able to constitute isomorphic relations as long as the passage from neural functioning (connections) to higher mental processes is concerned (Neisser, 1981). Instead, classical symbolic processors (MT) do the opposite because they explain higher mental processes but fail to establish functional isomorphism at the level of brain’s neurons. Human cognitive system, thus, is conceived as a system characterized by a huge number of neurons that evolve; its evolution is based of dynamic, complex and non-linear interactions, and it is strongly affected by experiences that determine one subject’s learning when she interacts with her environment.

References

- Bailey, I. (1998). *Il postpensiero. La sfida dei computer all’intelligenza umana*. Milano: Garzanti.
- Bettelli, O. (2002). *Modelli computazionali della mente*. Lanciano: Carabba.
- Churchland, P. S., Sejnowski, T. J. (1995). *Il cervello computazionale*. Bologna: Il Mulino.
- Copeland, J. B. (2004). *The Essential Turing: The ideas that gave birth to the computer age*. Oxford: Oxford University Press.
- Frabboni, F., Pinto Minerva, F. (2009). *Introduzione alla pedagogia generale*. Roma-Bari: Laterza.
- Goldreich, O. (2008). *Computational complexity: a conceptual perspective*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Negrotti, M. (1990). *Capire l'artificiale. Dall'analogia all'integrazione uomo-macchina*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Neisser, U. (1967). *Cognitive Psychology*. New York: Appleton-Century-Crofts.
- Neisser, U. (1981). *Conoscenza e realtà*. Bologna: Il Mulino.
- Petzold, Ch. (2008). *The annotated Turing: a guided tour through Alan Turing's historic paper on computability and the Turing machine*. Indianapolis: Wiley.
- Quinlan Ph. T. (1994). *Connessionismo e psicologia. Una prospettiva psicologica per la ricerca sulle reti neurali*, (tr.it Polsinelli P.). Bologna: Il Mulino.
- Varela, F. (1997). *Scienza e tecnologia della cognizione*. Firenze: Hopefulmonster.



Compiti autentici o prove di realtà? Authentic tasks or reality tests?

Fiorino Tessaro
Università Ca' Foscari, Venezia
tessaro@unive.it

ABSTRACT

Traditional evaluation practices have the limit of not being able to focus on knowledge reproduction (what is known is identified only with what has been taught); therefore, measured performance always results inconsistent with real competences. Instead, authentic evaluation does not only show “what it is known” but also “what it could be done with the knowledge one has acquired”; hence, such evaluation has a foundational role with regard to the educational profile. Indeed, it is deeply rooted in a constructivist conception of knowledge and, in particular, the one put forward by social constructivism and Ausubel’s meaningful learning theory.

This paper investigates evaluation practices grounded on the performance of authentic tasks – or reality tests – starting from a renewed consideration on the value of learning. The aim is that of promoting evaluation processes that do not discriminate people, thus supporting paths of skills development and the improvement of practices. Briefly, it deals with value paradigms, authentic tasks and problems pertaining to actual situations, and it therefore points at the necessity for research to start a generative debate for the exchange between co-valuational criteria and certificatory standards.

Quando ormai la valutazione tradizionale segna tutti i suoi limiti di focus sulla riproduzione del sapere (ciò che si sa perché lo si è studiato), con seguente discrepanza tra performance e competenze reali, la valutazione autentica non solo mostra “ciò che si sa”, ma anche “ciò che si sa fare con ciò che si sa”, è pertanto fondamentale per la costruzione del profilo formativo: Essa affonda le radici nella conoscenza situata del costruttivismo, con particolare accezione di costruttivismo sociale e nell’apprendimento significativo di Ausubel. Il contributo esamina le pratiche di valutazione fondate su compiti autentici o prove di realtà, a partire da una rinnovata considerazione del valore dell’apprendimento, per promuovere processi di valutazione non discriminatori a supporto di percorsi di qualificazione e di rafforzamento delle pratiche, con focus sui paradigmi di valore, compiti autentici e problemi in situazione, indicando, alla ricerca, la necessità di avvio di un dialogo generativo tra criteri co-valutativi e standard certificativi.

KEYWORDS

Learning, Authentic evaluation, Reality tests, Situation-related problems, Processes.

Apprendimento, Valutazione autentica, Compiti di realtà, Problemi in situazione, Processi.

1. Il valore dell'apprendimento

La valutazione deve essere coerente alla metodologia didattica attivata e ai processi di apprendimento che essa facilita e accompagna. Chi utilizza forme trasmissive di insegnamento, non può che verificare le conoscenze, ovvero quanto e cosa lo studente ha recepito. Chi utilizza didattiche laboratoriali potrà rilevare non soltanto le conoscenze ma anche le abilità procedurali, ovvero *come* lo studente esegue qualcosa. Chi utilizza forme esperienziali e situate di insegnamento riuscirà a valutare i traguardi di competenza raggiunti, nei processi di utilizzazione critica e riflessiva delle conoscenze e delle abilità apprese (Rey *et al.*, 2006).

Molta parte della valutazione scolastica non si riferisce al riconoscimento del valore potenziale, ma si presenta come mera verifica dell'appreso, effettuata confrontando i risultati ottenuti dagli studenti con gli obiettivi prefissati dal docente. Dal confronto tra i risultati e gli obiettivi si traggono inferenze sul grado di apprendimento raggiunto. Questo sistema, talvolta supportato da prove standardizzate, non arriva a riconoscere il valore dell'apprendimento, «*verifica la 'ri-produzione' ma non la 'costruzione' e lo 'sviluppo' della conoscenza e neppure la 'capacità di applicazione reale' della conoscenza posseduta*» (Comoglio, 2002, p. 93).

Valutare l'apprendimento non significa soltanto verificare le conoscenze ricordate, ma è necessario rilevare e valorizzare i processi «*di pensiero critico, di soluzione dei problemi, di metacognizione, di efficienza nelle prove, di lavoro in gruppo, di ragionamento e di apprendimento permanente*» (Arter e Bond, 1996, p. 1). Solo in tal modo si potrà interpretare la valutazione come attribuzione e/o riconoscimento del valore dell'apprendimento entro una cornice di senso, in funzione di uno scopo di miglioramento, di crescita, di sviluppo della persona.

Questo è possibile se l'allievo non è semplice risponditore a domande-stimolo, ma è costruttore della propria competenza, quando è chiamato a risolvere problemi veri, a progettare interventi utili e sensati, a riconoscere e far fruttare il potenziale della propria esperienza e conoscenza, a vivere la valutazione non come *control*, ma come *improvement* (Wiggins, 1998). Così si attiva una valutazione autentica «*basata sulle attività degli alunni, che replicano quanto più rigorosamente possibile le attività che il mondo reale richiede*» (Ellerani, 2006, p. 51).

2. L'autenticità scopre il valore dell'apprendimento

Negli ultimi anni sono proliferate le denominazioni degli strumenti utilizzabili nella valutazione autentica, e ciò ha dato luogo a non poche confusioni. Con la dizione generale 'compito autentico' (*authentic task*) si indica un incarico assegnato e/o assunto dagli studenti, il cui scopo è di promuovere e di valutare, insieme a loro, le conoscenze, le abilità e le competenze utilizzate nell'affrontare problemi veri e reali (Glatthorn, 1999). Il compito autentico è stato variamente interpretato: come 'compito di realtà' o 'compito di vita reale' (*real task* o *real live task*), 'compito di prestazione' (*performance task*), 'compito esperto' (*expert task*), 'compito professionale' (*professional task*).

2.1 Non tutto ciò che è reale è autentico

La confusione è aumentata quando la qualifica di autenticità s'è estesa a tutto ciò che, in ambito didattico e valutativo, fa riferimento alla vita reale, anche ai test e

alle prove. È corretto che, nell'insegnamento, siano considerate autentiche le attività didattiche che promuovono *transfer* collegando il mondo 'vero' dello studente al curriculum scolastico. È improprio che, nella valutazione, siano considerate autentiche indiscriminatamente tutte le prove, solo perché riferite ad elementi di realtà. La situazione "la mamma va al mercato e compra tre dozzine di uova" si riferisce al reale, ma non è affatto autentica per la maggior parte dei nostri alunni, dato che non fa parte del loro mondo una madre che compra 36 uova. Nell'esame per la patente automobilistica, il test a risposte chiuse fa riferimento a situazioni reali, ma non è autentico; è invece autentico l'esame di guida su strada.

Convenzioniamo il lessico per dirimere gli equivoci terminologici:

1. tutti gli strumenti di valutazione possono fare riferimento a situazioni di realtà;
2. la distinzione fondamentale, che proviene da diverse concezioni teoriche, e dà che luogo a impostazioni valutative contrapposte, è tra prove e compiti autentici;
3. le *prove*, siano esse autentiche o meno, conservano l'impostazione stimolo-risposta di impronta di behaviorista: l'insegnante predispone gli stimoli, le domande o le richieste, conosce preventivamente le risposte o perlomeno i criteri di validità delle risposte o delle prestazioni, e gli allievi dal canto loro sono chiamati ad uniformarsi alle risposte o alle prestazioni attese;
4. i *compiti autentici* si fondano sull'impostazione costruttivista secondo cui il soggetto produce la conoscenza nell'agire riflessivo in situazioni di realtà. I compiti sono problemi complessi, aperti, che gli studenti affrontano per apprendere ad usare nel reale di vita e di studio le conoscenze, le abilità e le capacità personali, e per dimostrare in tal modo la competenza acquisita (Glatthorn, 1999).

2.2 I paradigmi del valore

Ai fini della valutazione della competenza, la situazione di realtà è un elemento necessario per qualsivoglia tipo di approccio, per prove o per compiti, per problemi o per simulazioni (Alberici e Serreri, 2009). Ma non è sufficiente: ciò che distingue nettamente le prove dai compiti sono i paradigmi della competenza, *responsabilità e autonomia*, presenti solo nei compiti e non nelle prove. Con i compiti autentici lo studente esercita l'autonomia, si mobilita per costruire il suo sapere; è chiamato a selezionare, a scegliere e a decidere; con la responsabilità è tenuto a farsi carico e a rispondere delle sue decisioni e delle conseguenze che ne derivano.

Le prove, da sole, non permettono di valutare la competenza, ma possono supportarla. Nei compiti autentici, in particolare nei compiti di prestazione e nei compiti esperti, è opportuno inserire delle prove al fine di corroborare e reciprocamente giustificare le valutazioni qualitative.

VALUTAZIONE DEGLI APPRENDIMENTI						
CON ATTIVITÀ DIDATTICHE IN SITUAZIONI DI REALTÀ						
	PROVE DI REALTÀ			COMPITI AUTENTICI		
	PROVE A RISPOSTA CHIUSA	PROVE A RISPOSTA COSTRUITA	PROVE DI PRESTAZIONE	COMPITI AUTENTICI DI PRESTAZIONE	COMPITI AUTENTICI ESPERTI	COMPITI AUTENTICI PERSONALI
	VERIFICA			VALUTAZIONE		
Conoscenze	SI	SI	SI	SI	SI	SI
Abilità	NO/SI	NO/SI	SI	SI	SI	SI
Competenze	NO	NO	NO/SI	SI	SI	SI

3. Le prove in situazione di realtà

Negli anni più recenti il *testing*, ovvero la costruzione e la gestione di prove o test, si è orientato ad una maggiore aderenza alla realtà, proponendo *item* con situazioni e contesti conosciuti e familiari agli studenti. Pur riconoscendo la difficile separazione in classificazioni rigide, possiamo distinguere tre tipologie di prove: prove a risposta chiusa, a risposta costruita e di prestazione.

3.1 Le prove a risposta chiusa

Sono quelle in cui lo studente sceglie la risposta appropriata tra le alternative indicate, o la richiama dalla memoria, o può ritrovarla nei materiali che accompagnano la prova stessa. Queste prove sono composte da quesiti a scelta multipla semplice o complessa, di tipo vero-falso, accoppiamenti o corrispondenze, riempimenti, individuazione di dati su tabelle, grafici o figure, indicazioni di etichette o di parole-chiave. Anche se riferite a situazioni reali, esse non corrispondono ai processi che si attivano nella realtà; generalmente nel mondo reale non si è chiamati a rispondere scegliendo tra alternative diverse.

Chiedendogli di indicare una alternativa, possiamo invitare lo studente ad analizzare i fatti, e non solo ricordarli, o a trasferire una conoscenza in una situazione nuova: ebbene, se lo studente sceglie la risposta corretta, che cosa sappiamo del suo apprendimento? Quale ragionamento lo ha portato a scegliere la risposta? O è stata solo fortuna? Nella migliore delle ipotesi, possiamo fare alcune inferenze su ciò che gli studenti davvero conoscono e potrebbero essere in grado di fare con le loro conoscenze. Con questo tipo di prove si può dedurre solo in modo molto indiretto l'esistenza di capacità reali, abilità e competenze. Le prove a risposta chiusa possono, comunque, essere proficuamente utilizzate come verifica complementare nelle prove a risposta costruita e in quelle di prestazione.

3.2 Le prove a risposta costruita

Sono quelle in cui agli studenti viene chiesto di elaborare le conoscenze, sia vecchie che nuove. Le risposte sono aperte, non univoche, possono differire anche in modo significativo dalle risposte degli altri studenti, permettono di comprendere, almeno in parte, il pensiero dell'allievo, del suo modo di riorganizzare e costruire la conoscenza, di argomentare e di sostenere le proprie idee. Sono usualmente limitate in lunghezza, così da permettere il riconoscimento dei concetti chiave già parametrati o delle procedure corrette precedentemente fissate dall'insegnante. Ecco alcuni esempi di risposte costruite: scrivere un saggio breve, illustrare lo sviluppo di un lavoro, fare una sintesi, disegnare uno schema o una mappa concettuale, argomentare la propria idea, sviluppare un ragionamento, spiegare una soluzione, svolgere una riflessione letteraria.

Le prove ad uso certificativo, come quelle linguistiche, o a scopo d'indagine, come le TIMSS (*Trends in International Mathematics and Science Study*), PIRLS (*Progress in International Reading Literacy Study*), o PISA (*Programme for International Student Assessment*) si rifanno a situazioni reali o verosimili, sono composte sia da quesiti a risposta chiusa che a risposta costruita (ancorché brevissima).

Ai fini della valutazione della competenza, neppure le risposte aperte da sole dimostrano l'effettiva e reale competenza di un allievo: egli può illustrare benissimo i passi di una procedura, ma non saperla applicare. Possono però fungere da valido complemento metacognitivo sia alle prove di prestazione che ai compiti autentici.

3.3 Le prove di prestazione

Sono quelle in cui l'allievo è chiamato ad eseguire qualcosa, a mostrare un'abilità seguendo le regole o i passi di una procedura. Sono prove di prestazione tutte le esercitazioni disciplinari: di italiano o di inglese (per esempio, riportare le forme grammaticali corrette o indicare le forme di cortesia), di matematica (come svolgere un'equazione con dati riferiti ad un campo di gioco), di musica (leggere uno spartito), di scienze (proseguire una fase in laboratorio), di informatica (dato un problema, costruire un diagramma di flusso o trasformare un algoritmo in una routine). Sono prove di prestazione tutte le attività, di tipo tecnico o di tipo professionale, sottoposte a controllo procedurale e preparatorie alla formazione di abilità e competenze. Sono attività che si svolgono in ambienti e contesti veri o simulati, comunque sempre protetti. In un Istituto alberghiero l'esercitazione di cucina rientra tra le *prove di prestazione*, quando lo studente svolgerà lo stage o il tirocinio si troverà ad operare in situazione di *compito autentico di prestazione*.

Anche la preparazione atletica prima di una gara sportiva rientra nell'ottica della prova di prestazione; la gara vera e propria successivamente trasformerà l'esercitazione in un compito autentico di prestazione.

Con questo tipo di prova l'oggetto specifico della valutazione è la prestazione, sia nello svolgersi della performance, durante l'esecuzione dell'attività, rilevando la regolarità delle procedure, la sequenza corretta dei passi, l'adesione alle norme e alle regole, sia nel risultato e/o nel prodotto finale, verificandone la corrispondenza ai criteri predefiniti. In ambito formativo, le prove di prestazione, se sono impiegate allo scopo di sviluppare e verificare le abilità, possono essere effettuate durante tutto il percorso, se invece sono impiegate, all'interno di compiti autentici, allo scopo di certificare, dovranno essere svolte alla conclusione di percorsi formativi o di periodi scolastici.

3.4 Con le prove si certifica

Nella scuola le prove, da sole, si utilizzano per lo più per verificare, cioè per rilevare il divario tra gli obiettivi e i risultati. Oltre la scuola si adoperano anche per certificare le competenze, cioè per dichiarare lo stato effettivo di una competenza. È esemplare il caso della certificazione linguistica, regolata dalle politiche linguistiche europee, orientate agli scambi e alla cittadinanza attiva. La certificazione linguistica si propone come strumento che garantisce le abilità linguistiche possedute.

Lo scopo della valutazione, ossia di attribuire senso e valore per regolare gli apprendimenti, è molto diverso dallo scopo della certificazione, ma in entrambe, l'oggetto è il medesimo: la competenza.

Si può certificare la competenza ('fotografarla') soltanto se si può valutarla (riconoscerne il valore e le potenzialità), e si può valutarla soltanto se si insegna e si apprende per competenze. Lo strumento più valido che accomuna tutti questi processi (insegnare e apprendere, valutare e certificare) è il compito autentico.

4. I compiti autentici

I compiti autentici consistono in attività formative basate sull'utilizzo della conoscenza e delle abilità concettuali e/o operative in situazioni reali, che abbiano un collegamento attivo e generativo nella definizione e nella soluzione dei problemi, e che siano radicate nelle convinzioni e nei valori dell'allievo.

Il richiamo alla definizione europea di *competenza* come «*capacità di utilizzare conoscenze, abilità e capacità personali, sociali e metodologiche, in situazione di lavoro o di studio*» è evidente. Così come è trasparente l'opzione metodologica risalente alle concezioni di K. Hahn, precursore delle attuali *Expeditionary Learning Schools* (in Knoll, 1998). Tale opzione, nella formazione adulta, è stata ampiamente sviluppata da D. Kolb (1984) negli stadi dell'*experiential learning* e da J. Mezirow (2003) con l'esperienza riflessiva, da J. Lave e E. Wenger (1991) con il *situated learning* nei sistemi formativi organizzati in *comunità di pratica*, dall'*Action Learning* nelle forme avviate da R. Revans (1980) e dall'*Action Reflection Learning* di L. Rohlin (Boshyk, Dilworth, 2010; Marquardt, Ceriani, 2009).

4.1 L'autenticità supera il divario dentro-fuori scuola

Con i compiti autentici si attivano, in ambito scolastico, le metodologie dell'apprendimento esperienziale, in situazione, in azione, in relazione.

Essi devono avere rilevanza e utilità nel mondo reale (personale, sociale, professionale) dell'allievo. Non è sufficiente che abbiano soltanto qualche riferimento alla realtà come nei test. Mirano a superare il divario esistente nell'utilizzo del sapere tra contesti scolastici e contesti reali, rimanendo strettamente integrati nel curriculum.

La complessità della situazione non va ridotta, semplificata; va invece resa accessibile, commisurata alla capacità degli allievi di selezionare i livelli di difficoltà adatti a loro e di scegliere le modalità di partecipazione.

Oggi, la scuola è una torre d'avorio, sostiene Resnick, «*un luogo dove si svolge un particolare tipo di 'lavoro intellettuale', che consiste nel ritrarsi dal mondo quotidiano, al fine di considerarlo e valutarlo, un lavoro intellettuale che resta coinvolto con quel mondo, in quanto oggetto di riflessione e di ragionamento*»

(Resnick, 1987, p. 80). Il sapere a scuola si differenzia notevolmente dal sapere oltre la scuola:

- la scuola richiede prestazioni individuali, mentre il lavoro mentale all'esterno è condiviso socialmente;
- la scuola richiede un pensiero puro, privo di supporti, mentre fuori ci si avvale di strumenti cognitivi o artefatti che assistono il processo cognitivo;
- la scuola privilegia il pensiero simbolico, fondato su simboli astratti e generali, mentre fuori dalla scuola la mente è impegnata con oggetti e situazioni concrete e specifiche;
- a scuola si insegnano conoscenze e abilità generali, mentre nelle attività esterne dominano competenze specifiche, legate alla situazione.

4.2 La realtà autentica è complessa, problematica e dinamica

Reeves, Herrington e Oliver (2002), in uno studio di meta-analisi sulle attività e sui compiti autentici, ne hanno individuato le caratteristiche fondamentali.

Le attività hanno rilievo nel mondo reale. Ripropongono, per quanto possibile, i compiti che ci si trova ad affrontare nel mondo reale, personale o professionale; sono pertanto compiti frequenti, o comunque critici. Non sono esercizi scolastici decontestualizzati.

I problemi connessi alle attività sono mal definiti ed aperti a multiple interpretazioni piuttosto che risolvibili facilmente con l'applicazione delle procedure già conosciute. Gli studenti devono identificare le loro proprie strategie e i traguardi intermedi necessari per raggiungere lo scopo voluto.

Le attività autentiche contengono compiti complessi che gli allievi indagano anche per un tempo considerevole. Le attività sono completate in giorni o settimane, e non in pochi minuti o poche ore. Richiedono un investimento significativo di tempo e di risorse intellettuali.

I compiti autentici offrono agli studenti l'occasione di *esaminare i problemi da diverse prospettive teoriche e pratiche*, e non una singola interpretazione o un unico percorso che da imitare per riuscire a risolvere il problema. L'uso di una varietà di risorse piuttosto che da un numero limitato di riferimenti preselezionati (dal docente) richiede agli allievi la competenza di selezionare le informazioni rilevanti e di distinguerle da quelle irrilevanti.

I compiti autentici forniscono l'occasione di collaborare. La collaborazione è integrata nella soluzione del compito, sia nell'ambiente scolastico sia nell'ambiente di vita reale, e non è di solito realizzabile da un unico studente.

I compiti autentici forniscono l'occasione di riflettere. Devono garantire a chi sta imparando la possibilità di scegliere e di riflettere sul proprio apprendimento sia individualmente che in gruppo.

I compiti autentici possono essere integrati ed utilizzati in settori disciplinari differenti ed estendere i loro risultati al di là di specifici domini. Incoraggiano prospettive interdisciplinari e permettono agli allievi di assumere diversi ruoli e di sviluppare esperienze in molti settori, piuttosto che acquisire conoscenze limitate ad un singolo campo o dominio ben definito.

I compiti autentici sono strettamente integrati con la valutazione. La valutazione è parte integrante del compito, così come accade nella vita reale, a differenza della valutazione tradizionale che separa artificialmente la valutazione dalla natura dell'operazione.

I compiti autentici generano prodotti finali che sono importanti di per sé, non come preparazione per un obiettivo successivo. Culminano nella creazione di un prodotto finale completo, e non in un'esercitazione o in uno stadio intermedio funzionale a qualcos'altro.

I compiti autentici permettono più soluzioni alternative e la diversità dei risultati. Danno luogo ad una variegata gamma di soluzioni possibili e questo apre a molte soluzioni originali, e non, come nelle prove, ad una singola risposta corretta ottenuta dall'applicazione di regole e procedure.

4.3 Il problema in situazione

Nelle prove di prestazione, la complessità e la problematicità della situazione sono interpretate e graduate sulla base della vicinanza o lontananza dal soggetto, come accade nelle prove OCSE PISA, e ne specificano il livello di successo: si assegnano i punteggi più bassi a coloro che risolvono soltanto i problemi più vicini al proprio mondo e via via più elevati alle soluzioni in situazioni più generali e distanti.

Nei compiti autentici si arricchisce questa interpretazione assumendo la situazione stessa come problema, che va preso in carico dalla comunità di apprendimento. J. P. Astolfi (1993) ne elenca le proprietà:

1. Una situazione-problema si presenta come *superamento di un ostacolo* da parte del gruppo, ostacolo che dovrà essere primariamente ben identificato.
2. Lo studio è organizzato intorno ad una *situazione a carattere concreto*, così da permettere agli studenti di *formulare efficacemente ipotesi e congetture*, e *controllarne il risultato*. Non si tratta dunque di uno studio raffinato, né di un esempio ad hoc a carattere illustrativo o dimostrativo, come avviene nell'insegnamento convenzionale, anche tecnico-pratico.
3. Gli studenti percepiscono la situazione-problema come un *enigma da risolvere*, e loro sono consapevoli di potersi cimentare. È la condizione essenziale per far funzionare la *devoluzione* (ovvero la presa in carico autonoma e motivata da parte degli studenti): il problema, anche se inizialmente era stato prospettato dall'insegnante e non scelto da loro, ora diventa un "loro" problema. La devoluzione è facilitata, già nella fase di progettazione della situazione-problema, qualora il problema emergesse e fosse proposto direttamente dagli studenti.
4. Gli studenti non dispongono, all'inizio, dei mezzi per la risoluzione, proprio perché, per arrivarci, ci sono degli ostacoli da superare e dei vincoli da rispettare. È la *motivazione a risolvere* che spinge gli studenti ad elaborare o a reperire insieme gli strumenti intellettuali ed operativi necessari per la costruzione della soluzione.
5. La situazione-problema deve presentarsi ad una *giusta distanza risolutiva*: se da un lato è necessaria una sufficiente resistenza che spinga l'allievo ad investire le sue conoscenze e capacità precedenti per avviare l'elaborazione di nuove idee, dall'altro la soluzione non deve essere vista dagli studenti come qualcosa completamente fuori alla loro portata. L'attività deve espletarsi in una zona di sviluppo prossimale, adeguata alla sfida intellettuale da rilevare e all'interiorizzazione delle "regole del gioco".
6. Il lavoro per la soluzione della situazione-problema funziona con le *modalità del dibattito scientifico* all'interno della classe, stimolando i potenziali conflitti socio-cognitivi.

7. La convalida della soluzione o la sua non accettazione non sono riservate all'insegnante, ma derivano dal modo di strutturare la situazione stessa.
8. Il riesame comune del cammino percorso costituisce l'occasione per un *ritorno riflessivo, a carattere metacognitivo*; ciò aiuta gli alunni a prendere coscienza delle strategie messe in campo in modo euristico e a stabilizzarle in procedure disponibili per nuove situazione-problema.
9. Un singolo problema complesso dovrebbe essere studiato 'autonomamente' dagli allievi, i quali dovranno porsi le domande, identificare i nodi, pensare le strategie, e attivarle. Si sviluppa in tal modo una forma di apprendimento *generativo* perché il completamento del compito richiede agli allievi di generare altri problemi da risolvere.

Il problema in situazione, in chiave formativa, attiva e mobilita l'apprendimento per competenze in cui: a) i problemi del mondo reale coinvolgono gli allievi nella loro vita quotidiana, o come cittadini nel vivere sociale, o come futuri professionisti nel mondo del lavoro, o come ricercatori-innovatori di nuove soluzioni; b) le attività cognitive, di indagine e di pensiero, si pongono in continua interazione tra le pratiche operative e le riflessioni metacognitive; c) le interazioni tra gli allievi trasformano il gruppo in una comunità di apprendimento; d) la direzione di senso è condivisa e assunta personalmente dagli studenti, attraverso la scelta e la decisione.

4.4 I compiti autentici personali e/o esperti

Se le tassonomie delle tipologie dei test e delle prove sono sufficientemente riconosciute, molto più ardua è una classificazione dei compiti autentici, date le ampie confluenze e intersezioni di scopi, metodi, tecniche e strumenti. Per ragioni di analisi, ma anche per promuovere l'accuratezza di studio e di ricerca della loro costruzione, abbiamo articolato i compiti autentici in tre tipologie: di prestazione, esperti e personali. Il primo si concentra sull'esecuzione e la verifica delle performance, gli altri due sulla costruzione e valutazione delle competenze.

La distinzione dei *compiti autentici in esperti e personali* è dettata dalla necessità di identificare con quanta più precisione possibile le specifiche competenze che si vogliono mobilitare e sviluppare. Nel mondo reale si presentano per lo più intrecciati, con la prevalenza dell'uno o dell'altro, perciò anziché in opposizione, possiamo collocarli lungo un continuum che per un verso trova prevalentemente situazioni-problema *personali*, quotidiane, familiari, che la persona è chiamata a risolvere con le conoscenze e le abilità che in quel momento possiede, e per l'altro situazioni-problema *disciplinari*, che richiedono il possesso di conoscenze specifiche e di abilità consolidate. Con i compiti ad orientamento personale si sviluppano e si valutano prevalentemente le competenze esistenziali e/o trasversali, mentre con i compiti orientati all'expertise si sviluppano e si valutano prevalentemente le competenze disciplinari, inter e trans-disciplinari, le competenze del professionista riflessivo, quelle che D.A. Schön (1983) chiamava *Think in Action*.

Ecco, in sintesi schematica, le caratterizzazioni delle due tipologie di compito autentico.

COMPITO AUTENTICO PERSONALE		COMPITO AUTENTICO ESPERTO
Sviluppare / valutare competenze esistenziali / trasversali (es: comunicative, relazionali, decisionali, soluzione problemi, orientamento, selezione informativa, negoziazione, ecc.)	Scopo	Sviluppare / valutare competenze disciplinari / inter / trans-disciplinari (es: linguistiche, matematiche, storiche, scientifiche, geografiche, tecnologiche, artistiche, musicali, motorie)
Quotidiani, informali, esistenziali, personali	Situazioni / contesti	Formali, modellizzati, di studio e di ricerca
Allievo (in relazione) Sviluppo personale delle competenze	Priorità valutativa	Campi di esperienza, discipline, expertise professionali Processi epistemologici, nuclei fondanti, mappe concettuali, saperi essenziali
Individuale o gruppo collaborativo	Attività	Individuale / gruppo cooperativo
Prevalentemente extra-scolastico	Ambito operativo	Integrato: scolastico / extra-scolastico
In qualsiasi momento	Quando	Verso la fine del percorso

4.5 I compiti di prestazione

Con i *compiti di prestazione* l'autonomia è assistita e la responsabilità è in costruzione. Più che di competenze, qui il soggetto si fa carico delle modalità di esecuzione delle performance adeguandole alle situazioni reali, funzionali e contingenti. I *compiti di prestazione* si differenziano, pertanto, sia dagli altri compiti autentici, poiché puntano più alla performance esecutiva che alla competenza, sia dalle prove di prestazione (test) in cui lo studente deve eseguire le procedure secondo l'algoritmo predefinito e in contesti simulati e assistiti. Così, in un laboratorio scolastico informatico, l'attività di ricerca informativa, proceduralizzata dall'insegnante, è una *prova di prestazione*; l'attività di ricerca sul web, da parte di un gruppo di allievi in cooperative learning, è un *compito autentico di prestazione*, segmento di un più ampio *compito autentico esperto*, che punta a rilevare e circoscrivere un problema sociale concreto, studiare le possibili strategie e, alla fine, proporre soluzioni ai decisori e comunicarle all'opinione pubblica.

I compiti di prestazione hanno come scopo la corretta, efficace ed efficiente esecuzione di una performance (Wiggins, 1993), perciò sono validi mediatori tra valutazione e certificazione, poiché assicurano l'incontro di indicatori e criteri condivisi. È possibile inferire la competenza dalla performance in situazione autentica, specialmente se corroborata da analisi dei processi cognitivi, metacognitivi e relazionali.

5. Dove va la ricerca valutativa?

Valutare l'apprendimento significa ricercare il senso, riconoscere il potenziale, attribuire il valore di ciò che le persone acquisiscono e costruiscono per crescere, per migliorare, per promuovere lo sviluppo di sé e delle comunità. Operare e valutare nelle molteplici realtà è imprescindibile, ma non sufficiente: è necessaria l'autonomia e la responsabilità del soggetto, i paradigmi della competenza.

L'apprendimento non è un unico processo, ma un insieme di processi multi-formi (cognitivi, metacognitivi, socio-relazionali, motivazionali, esperienziali, tra-

sformativi), intrecciati in reti prive di gerarchie ideologiche e di egemonie culturali, che si incarna nel pensiero-azione in situazione, che si sostanzia nella costruzione di competenze.

L'apprendimento può essere valutato per procedure e per processi, per risultati e per prodotti; per singole dimensioni e per comprensioni globali. Valutando mediante compiti autentici non si parcellizza astrattamente il valore del sapere, ma lo si scopre nell'agire riflessivo, in situazione, per uno scopo reale, condiviso e sensato.

La valutazione non può ridursi alle manifestazioni, talvolta ossessivo-compulsive, delle prove, che annichiscono l'autonomia delle persone, che le mantengono continuamente dipendenti da altri, che non le responsabilizzano.

Le competenze si valutano nel loro farsi, insieme agli allievi, condividendo e costruendo insieme l'articolazione dei criteri e dei parametri di riferimento.


Altra cosa è la certificazione delle competenze. Può essere esterna, per lo più su prodotti, ed in tal caso sono necessari standard ufficiali predefiniti, prove standardizzate, certificatori accreditati. Può essere interna, per lo più su processi, e in tal caso è necessario trovare indicatori-ponte tra la valutazione e la certificazione, strumenti semplici, coerenti e trasparenti che permettano per un verso, quello valutativo, di regolare i processi e i percorsi, e per l'altro, quello certificativo, di definire non solo i livelli, ma i profili compositi della competenza.

Su questo dovrà proseguire la ricerca nella valutazione per competenze, sull'avvio di un dialogo generativo tra criteri co-valutativi e standard certificativi, sulla diffusione-sperimentazione di pratiche formative e valutative trasferibili e generalizzabili, sul coinvolgimento integrato a responsabilità distribuite di studenti, insegnanti, ricercatori, progettisti, organizzatori e politici.

Riferimenti bibliografici

- Alberici, A., Serreri, P. (2009). *Competenze e formazione in età adulta. Il bilancio di competenze: dalla teoria alla pratica*. Roma: Monolite.
- Arter, J., Bond, L. (1996). Why is assessment changing. In R. E., Blum, & J. A., Arter (Eds.). *A handbook for student performance assessment in an era of restructuring*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Astolfi, J.P. (1993). Placer les élèves en "situation-problème"? *Probio-Revue*, vol. 16, no 4.
- Boshyk, Y., Dilworth, R.L. (2010). *Action Learning: History and Evolution*. Basingstoke, UK: Macmillan.
- Castoldi, M. (2009). *Valutare le competenze. Percorsi e strumenti*. Roma: Carocci.
- Civelli, F., Manara, D. (2009). *Lavorare con le competenze. Riconoscerle, gestirle, valorizzarle*. Milano: Guerini e associati.
- Comoglio, M. (2002). La valutazione autentica. *Orientamenti Pedagogici*, 49, 1, 93-112.
- Ellerani, P.G. (2006). Per una valutazione «autentica». *Innovazione educativa*, 2, 50-56.
- Giambelluca, G., Rigo, R., Tollot, M.G., Zanchin, M.R. (2009). *Promuovere le competenze. Linee guida per valutare con Talent Radar*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Glatthorn, A.A. (1999). *Performance standards and authentic learning*. Larchmont, NY: Eye on Education.
- Knoll, M. (a cura di) (1998), *Kurt Hahn: Reform mit Augenmas. Ausgewählte Schrifteneines Politikers und Padagogen (Mit einem Vorwort von Hartmut von Hentig)*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Kolb, D. (1984). *Experiential Learning: experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Lave, J., Wenger, E. (1991). *Situated Learning. Legitimate peripheral participation*. Cambridge: University Press. [trad.it.: *L'apprendimento situato. Dall'osservazione alla partecipazione attiva nei contesti sociali*. Trento: Erickson 2006].

- Le Boterf, G. (2008). *Repenser la competence*. Paris: Groupe Eyrolles.
- Margiotta, U. (2009). *Competenze e legittimazione nei processi formativi*. Lecce: Pensa MultiMedia
- Margiotta, U. (a cura di) (2007). *Pensare la formazione. Strutture esplicative, trame concettuali, modelli di organizzazione*. Milano: Bruno Mondadori.
- Marquardt, M.J., Ceriani, A. (2009), *Action Learning. Principi, Metodo, Casi*. Milano: Franco Angeli.
- Mezirow, J. (2003). *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*. Milano: Raffaello Cortina.
- Pellerey, M. (1998). *L'agire educativo. La pratica pedagogica tra modernità e postmodernità*. Roma: LAS
- Pellerey, M. (2010). *Competenze, conoscenze, abilità, atteggiamenti*. Napoli: Tecnodid.
- Reeves, T. C., Herrington, J., Oliver, R. (2002). *Authentic activities and online learning*. Paper presented at the 2002 Annual International Conference of the Higher Education Research and Development Society of Australasia (HERDSA), Perth, Western Australia.
- Resnick, L.B. (1987). Learning in School and Out. *Educational Researcher*, 16/9, 13-20 [tr. it. in C., Pontecorvo, A.M., Ajello, C., Zucchermaglio (a cura di), *I contesti sociali dell'apprendimento*. Milano: LED, 1995, pp. 61-83].
- Revans, R. (1980). *Action learning: New techniques for management*. London: Blond & Briggs.
- Rey, B., Carette, V., Defrance, A., Kahn, S. (2006). *Les compétences à l'école: Apprentissage et évaluation*. Bruxelles: De Boeck.
- Schön, D.A. (1983). *The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books.
- Tessaro, F. (2008). Il valore delle competenze per contrastare la dispersione scolastica. *Quaderni di orientamento*, 33, 10-23.
- Tessaro, F. (2012). Lo sviluppo della competenza. Indicatori e processi per un modello di valutazione. *Formazione e Insegnamento*, 1, 105-119
- Vannini, I. (2010). *La qualità nella didattica. Metodologia e strumenti di progettazione e valutazione*. Trento: Centro Studi Erickson.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice. Learning, meaning and identity*. Cambridge: University Press.
- Wiggins, G.P. (1993). *Assessing student performance*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Wiggins, G.P. (1998). *Educative Assessment: Designing Assessments to Inform and Improve Student Performance*. San Francisco: Jossey-Bass.



Pensare e agire con creatività: è possibile valutare le due manifestazioni?

Thinking and acting creatively: are we able to assess these two manifestations?

Francesco Maria Melchiori

Università degli Studi Niccolò Cusano- Telematica Roma
francesco.melchiori@unicusano.it

Francesco Peluso Cassese

Università degli Studi Niccolò Cusano- Telematica Roma
francesco.peluso@unicusano.it

ABSTRACT

Although creativity construct is as difficult to define as it is to measure, a complete theoretical comprehension is needed both for its use in different contexts and for its effect and impact evaluation. Present society seems to greatly compensate, not only economically, individuals, groups and organizations that can elaborate creative ideas in heterogeneous range environments. For this reason, Education and Training systems started to focus on developing creative potential as the key formative purpose. Subsequently, development of the creativity measurement methods has become a relevant demand to the scientific community of psychometrics experts in order to control creative trainings. Because of its nature, creativity concept is difficult to assess by indicators that ensure predictive validity in respect of future individual performances. Moreover, research evidences show that creativity represent an unidimensional factor that assumes peculiar aspects in different contexts. In this perspective, the main aim of this paper becomes a description of the methodological guidelines for the construction and validation of creative potential psychological tests in innovative settings. In conclusion, a possible application related to physical-kinesthetic creativity is presented.

Il costrutto della creatività è tanto difficile da definire quanto da misurare, eppure la piena comprensione teorica è necessaria sia per il suo potenziamento ed uso nei differenti dei contesti, sia per la sua valutazione di effetto ed impatto. La società attuale sembra pagare ingenti dividendi in termini non solo economici ad individui, gruppi ed organizzazioni in grado di elaborare idee creative nei diversi ambiti di riferimento. Per questo i sistemi di istruzione e formazione hanno iniziato a porre lo sviluppo del potenziale creativo come obiettivo formativo essenziale. Conseguentemente si è reso necessario lo sviluppo di strumenti di misurazione della creatività, concetto latente che per sua natura è difficile da valutare attraverso indicatori che assicurino anche la validità predittiva del reattivo psicologico utilizzato rispetto alle future prestazioni individuali. Inoltre la creatività pur essendo un fattore unidimensionale si manifesta in molteplici ambiti in modo peculiare e quindi lo scopo di questo breve contributo diviene la descrizione delle linee guida metodologiche per la costruzione e validazione dei reattivi psicologici del potenziale creativo in contesti innovativi presentando anche una possibile applicazione relativa al campo corporeo-cinestetico.

KEYWORDS

Creativity testing, divergent thinking, development of test, physical education, Remote Associates Test, Creativity and divergent thinking test, Psychometrics assessment of creativity

Test di creatività, costruzione di un reattivo psicologico, educazione fisica, Remote Associates Test, Test della creatività e del pensiero divergente, Valutazione psicometrica della creatività

* Per la valutazione scientifica: il paragrafo " Valutazione della Creatività Corporeo-Cinestetica" è a cura del prof. Francesco Peluso Cassese; i restanti paragrafi sono a cura del dr. Francesco Maria Melchiori.

Introduzione: esigenza del contributo e obiettivi

La Creatività intesa come atto *individuale* derivato da processi mentali è un tema di ricerca che interseca numerosi ambiti disciplinari eterogenei, ma contigui, delle Scienze Pedagogiche, Psicologiche e Sociali e che per questo motivo pone sfide epistemologiche di *confine* agli stessi saperi pedagogico, psicologico e sociologico. La maggiore difficoltà, in questi casi dal punto di vista della ricerca scientifica è la circoscrizione del campo di indagine e la selezione delle proprietà e delle caratteristiche, ovvero la definizione del *costrutto* in funzione del *contributo conoscitivo* specifico, in base alla rilevanza e agli obiettivi conoscitivi, che altrimenti sarebbe schiacciato dalla *moltitudine infinita* (Weber M., 1958) delle teorie e modelli proposti nei diversi contesti.

Trattando il costrutto della creatività molti studiosi concordano sulla considerazione che la creatività è tanto difficile da definire quanto da misurare, e che la comprensione teorica è necessaria sia per il suo potenziamento ed uso nei differenti dei contesti, sia per la sua valutazione di effetto ed impatto (Melchiori R., 2009). Il maggior *nodo di intersezione (hub)* disciplinare degli studi scientifici sulla creatività è stato costituito nella psicologia, ma vi sono ambiti di ricerca anche molto strutturati e riconosciuti, come quello che studia il rapporto tra creatività e creazione di conoscenza, che non prendono in considerazione i contributi della psicologia stessa. È il caso, ad esempio, dei contributi scientifici in cui non solo la parola chiave "psicologia" non è inserita come parola chiave, come quelli inseriti nel testo di Nonaka e Ichijo (2007) dal titolo "*Knowledge creation*" dove non si richiama lo stesso *concetto* di creatività.

L'interesse per il costrutto di creatività, pur successivo in ordine cronologico rispetto al fattore primigenio dell'intelligenza, trova giustificazione, come sempre accade per le domande di ricerca più rilevanti, nelle trasformazioni socio-economiche a livello internazionale e ha riflessi nel complesso dei Sistemi educativi e formativi. Il successo testimoniato dai modelli produttivi e dagli stili di vita dei soggetti, caratterizzati da episodi legati alla creatività, si riflette non solo sul piano della definizione teorica, ma su quello delle ricadute sulla cultura che permea la nostra società (Florida, 2002), specialmente sulla forza lavoro e sul sistema formativo. Aziende affermate come la Apple o Google si sono rese famose per la scelta di porre la creatività come sia valore caratterizzante della *vision* e *mission* aziendale e quindi elemento costituente il dna delle stesse organizzazioni, sia per la progettazione dei prodotti e per il loro marketing. Personaggi come Mark Zuckerberg, il creatore di Facebook, che abbandona l'università, per perseguire il proprio progetto creativo, diventano l'emblema delle immense opportunità a disposizione di coloro che mettono a frutto anche solo un'*idea vincente* perché creativa. Questi sono i casi in cui la prospettiva economicista della creatività, secondo cui le risorse psicologiche (abilità e tratti) rientrano nel capitale umano che ciascuna persona è capace di investire in progetti creativi (Walberg, 1988), riesce a spiegare bene non solo le motivazioni e le circostanze ambientali favorevoli alla creatività, ma anche la precisa natura delle abilità intellettuali, stili cognitivi, conoscenze, emozioni; tratti di personalità rilevanti per la precisazione del costrutto ed approfonditi dalla ricerca psicologica. L'analisi della letteratura scientifica nell'ambito della psicologia suggerisce la consapevolezza della necessità di una *matrice* di interessi, tratti e dimensioni psicologiche che sono propedeutici alla produzione di pensieri creativi; uno studioso ha stimato che sono richiesti all'incirca dieci anni di lavoro, molto intenso, al singolo individuo per imparare e applicare le abilità necessarie per *pensare creativamente* (Simonton, 1999).

A livello generale la creatività può essere studiata secondo due approcci fon-

damentali. Il primo, denominato *dall'alto* (o creatività con la C maiuscola), si focalizza su figure eccezionali e uniche, come artisti e professionisti straordinari, che sviluppano azioni fuori dal comune. Il secondo approccio di analisi alternativo rispetto al primo è quello denominato *dal basso* (detto della creatività con la c minuscola), che studia la persona e i processi psicologici generati, soprattutto in situazioni specifiche come in laboratorio o in altri contesti controllati. Le generalizzazioni sulla creatività seguono quindi due possibili direzioni: *ascendente*, dal basso verso l'alto, o viceversa, cioè *discendente*, dall'alto verso il basso (Lindauer, 2011). I due punti chiave che si rilevano quindi dall'analisi della letteratura sull'argomento sono: la creatività viene generalmente presentata come alternativa allo *standard*, cioè alla modo normale di comportarsi, pensare ed agire; la matrice o *framework* generativo è *appreso*. Questa duplice caratterizzazione della creatività è cruciale nel momento in cui, ad esempio, nelle nostre scuole viene tuttora valutata e valorizzata l'intelligenza a svantaggio della creatività, mentre nella vita quotidiana, la creatività è almeno altrettanto importante perché implica la capacità di adattamento a situazioni variabili che può condurre o ad un successo smisurato o ad un estremo fallimento.

Sulla base delle precedenti considerazioni è importante chiarire quali siano gli obiettivi della *meta-analisi* realizzata sulla letteratura scientifica, principalmente di ambito psicologico, riguardante la creatività e quindi quali aspetti si svilupperanno in questo articolo, cioè: *disegno* del *framework* euristico utile per la condizione di un'indagine conoscitiva sulla creatività; *derivazioni* metodologico-psicometriche per la costruzione e validazione di strumenti di misurazione della creatività in *alcuni* domini specifici di attività. Il primo aspetto esprime il *topos* a supporto di un modello teorico, senza pretese di universalità con solide basi empiriche, funzionale alle logiche e alle prospettive di ricerca, attraverso cui interpretare le dimensioni principali del rinnovato interesse della società del XXI secolo, per l'aspetto della creatività e le sue proprietà o *sfaccettature*. Il secondo aspetto, invece, riguarda l'enfasi sull'importanza di arrivare a *soluzioni giuste*, non solo, quindi, a porsi problemi giusti, ovvero creare le condizioni per lo sviluppo di un *protocollo*, seguendo le strette indicazioni metodologiche della psicomètria, con cui procedere alla *misurazione* della creatività, utilizzando specifici indicatori manifesti o latenti, in linea con un ampio convincimento per l'applicazione del costruito sui diversi campi di attività.

È possibile identificare il comportamento e le potenzialità creative, in ambienti e contesti diversi, con accuratezza e attendibilità psicomètrica? Quali sono le proprietà per la descrizione delle differenze individuali e di gruppo? Quali sono gli effetti dell'apprendimento sulla creatività?

La finalità dello studio condotto con la metodologia della meta-analisi, sulla letteratura di ambito psicologico e pedagogico, è stata finalizzata alla preparazione di possibili risposte alle precedenti domande. Queste risultano ancora persistenti, nonostante la quantità ampia di studi, riportati nella specifica letteratura stessa sulla creatività, prodotti a partire dalla metà del secolo scorso, in particolare in relazione al riconoscimento e misurazione della creatività (Treffinger, Poggio, 1972), soprattutto in ambiti non convenzionali troppo spesso trascurati.

1. Creatività come volano di sviluppo tra passato e futuro: società, politica e dibattito accademico

La dissertazione svolta da Guilford nel 1949 (pubblicata poi nel 1950) in qualità di presidente dell'American Psychological Association è diventato il primo contri-

buto veramente rilevante sul tema della creatività ponendo, tra l'altro, la distinzione, tra *pensiero divergente* e *pensiero convergente*. In quella stessa occasione lo studioso pose in dubbio che la creatività fosse una *risorsa naturale*, cioè non ulteriormente incrementabile, e suppose che gli sforzi per svilupparla avrebbero comportato effetti positivi rilevanti per l'intera società. La successiva ricerca trentennale di Guilford, condotta secondo criteri di obiettività e rigorosità, ha contribuito a definire il pensiero divergente che un individuo attiva quando si confronta con una richiesta a cui deve fornire una risposta (ad esempio, "Come può essere usato un mattone?"), che può considerarsi, in questa concezione, a una forma di problem solving. Il pensiero divergente, quindi, diversamente dalla prospettiva del pensiero convergente, secondo la quale un individuo restituisce la risposta corretta o convenzionale ad una domanda (ad esempio "Quale squadra di calcio ha vinto la Coppa del Mondo 2014?"), produce risposte differenziate che determinano la variabilità delle risposte individuali nella *fluidità* (il numero di idee), *originalità* (numero di idee inusuali od originali) e *flessibilità* (il numero delle diverse categorie implicate dalle idee) (Runco, 2014).

Negli anni 50 e 60, della seconda metà del secolo XX°, il pensiero creativo è stato considerato come il sinonimo del pensiero divergente; nello stesso periodo si sono realizzati molti test per misurare il processo cognitivo collegato al pensiero divergente e in considerazione dell'alta validità predittiva e di costrutto dimostrati dagli stessi test ha prodotto la diffusione di questi reattivi psicologici nella ricerca sulla creatività, fino a diventarne il criterio di valutazione principale.

Successivamente, dalla fine degli anni settanta, il pensiero convergente è stato rivalutato per la valutazione del pensiero creativo. Infatti, è stato considerato che mentre processo mentale divergente è generativo di idee, quello convergente si esplica come capacità di optare verso una singola (o poche) idea; in pratica, il pensiero convergente viene utilizzato per scegliere l'idea, o le idee, più adeguata tra quelle innovative sviluppate dalla creatività divergente. Inoltre, in questa combinazione tra le due forme di pensiero, è stato aggiunto anche il pensiero critico che diventa complementare a quello convergente perché inserisce la valutazione, l'analisi, la sintesi e l'interpretazione di elementi a supporto di un giudizio o una decisione, adducendo il *perché* e il *come* della scelta di un'idea. Sulla base di questo riconoscimento di composizione processuale della creatività, la stessa viene considerata come un'*abilità di ordine superiore*.

Oltre alla proposta di J.P. Guilford, nello stesso periodo temporale, sono state esplicitate altre proposte teoriche riguardanti la creatività, sia come definizione del costrutto sia come campo di applicazione del costrutto generato.. Per quanto concerne la concezione della creatività come *combinazione*, cioè, ad esempio, tra dimensioni psicologiche e apprendimento, un nutrito gruppo di ricercatori ha teorizzato che le idee creative originano dall'associazione di concetti remoti (Lubart and Getz, 1997; Martindale, 1993). Diversamente, la scuola teorica della *restrizione della ricerca* propone alla base del pensiero creativo, avvalendosi del contributo di Donand T. Campbell (1960), un processo creativo basato sulla variazione inconscia e sulla conseguente ritenzione selettiva (*blind variation and selective retention* - SVSR). Inoltre, la stessa proposta, avvalendosi anche della teoria della configurazione casuale di Simonton (1988), afferma che il creativo impiega criteri ed euristiche per restringere il campo iniziale di ricerca di una soluzione. La ricerca di combinazioni di idee non guidata da parametri sembra quindi essere una strategia da ultima spiaggia a causa della sua intrinseca inefficacia; infatti, Simonton afferma che il creatore deve affidarsi ad un esame libero di nuove variazioni e combinazioni di idee soltanto quando giunge al punto in cui la logica e/o le passate esperienze risultano insufficienti.

A seconda degli ambiti di studio la creatività è stata associata, ma distinta, all'intelligenza (Wallach, Wing 1969), all'innovazione, all'immaginazione, all'intuizione e alla salute. Ad esempio, il concetto di creatività nei contesti economico-sociali è stato considerato collegato a quelli di innovazione e design (progettazione), come sottolineano sottolineato da M. Bruce e da J. Bessant (2002): la *creatività* è l'abilità di combinare le idee in nuovi modi di risolvere problemi e sfruttare opportunità; l'*innovazione* è l'efficace applicazione di nuove idee nelle pratiche elaborate nella forma di nuovi o migliorati prodotti, servizi o processi; il *design* è la finalizzata applicazione della creatività attraverso il processo di innovazione. Nel campo lavorativo, e di fatto anche di quello della formazione professionale, il riconoscimento dell'interconnessione di creatività, design ed innovazione e il supporto a una cultura che incoraggi questo legame è centrale per il benessere e l'efficacia del singolo lavoratore e ancor più per le organizzazioni di ogni tipo.

Agli inizi degli anni 2000, infine, l'elemento economico ha determinato la necessità di studiare ulteriormente la creatività dalle considerando sia le ricadute economiche sia l'apporto per la produzione di nuova conoscenza. Ad esempio, a livello aziendale la conoscenza intesa come capitale del processo produttivo ha sostituito per importanza il corrispondente finanziario e come asset ha assunto un valore pari a quello delle risorse produttive in grado di assicurare un vantaggio competitivo (Osterloh 2007). Questa impostazione, spesso criticata da più parti visti i contestabili dati circa la sua concreta realizzazione, viene generalmente descritta nei termini di una rivoluzione, conseguente, se non contemporanea, a quella che ha portato all'affermarsi della società dell'informazione (Castells, 1996), e conferma la significativa importanza dell'innovazione e quindi della creatività in ciascun contesto della società.

2. Eteroschedasticità dei costrutti di intelligenza e creatività e criticità di analisi

La relazione tra QI e potenziale creativo è stata molto controversa per oltre 60 anni proprio perché il *rapporto* tra questi due costrutti ha costituito fin dall'inizio il fulcro dell'attenzione della ricerca scientifica, costituendo in pratica l'incipit per lo studio della creatività tout cours. Le conseguenze di questa situazione di partenza si sono riflesse nella spinta costante verso la separazione da altri filoni di ricerca e questo ha comportato naturalmente la necessità di una raccolta di evidenze empiriche a supporto della tesi che la creatività *non* è la stessa cosa dell'intelligenza. Spearman (1927), il padre dell'abilità generale e del fattore "g" (la base del QI), rifiutava ad esempio l'idea di creatività. Questo eccellente studioso era convinto che c'è sempre una qualche abilità simile al QI che spiega il livello mentale del soggetto, ovvero che test differenti valutano soltanto abilità intellettuali diverse. I numerosi studi di Guilford che posizionarono la creatività all'interno di un framework teorico più ampio, il modello della Struttura dell'Intelletto, dimostrarono per primi la separazione tra questi due costrutti attribuendo infine un'identità e una considerazione egualitaria ai due. Il conseguimento maggiore in tal senso è costituito dall'indipendenza della creatività dalle misure tradizionali dell'intelligenza, ma anche la chiarificazione di due concezioni erronee relative alla valutazione del talento creativo o potenziale. La prima è che il talento creativo è un fattore singolo, unidimensionale, proprietà mentale comprendente parallela ma distinta dall'intelligenza generale. Il potenziale creativo e l'intelligenza non sono comunque mai interamente indipendenti. La prospettiva più accreditata attualmente è quella della soglia di intelligenza (intesa come level-

Pensare e agire con creatività:
è possibile valutare le due manifestazioni?

lo minimo) necessaria per la performance creativa, anche se è più accurato definirla come soglia dell'intelligenza *tradizionale*, vista la natura concettuale molto diversificata che l'intelligenza ha assunto a tutt'oggi. Al di sotto della soglia minima (Runco, 2014) la persona non può essere creativa. Questo vuol dire che i due costrutti sono ancora distinti e indipendenti in generale, escluso al di sotto di un valore di soglia minimo per cui sono correlati (alcuni studiosi individuano anche una soglia massima nel punto in cui un'alta intelligenza interferisce con la possibilità di essere realmente creativi, nell'intorno di un QI di 180). Il concetto di eteroschedasticità implica differenti livelli di variazione a differenti livelli di abilità: al di sotto della soglia l'individuo non ha sufficiente abilità mentali da manifestare creatività, al di sopra vi è il potenziale per la creatività ma nessuna garanzia di osservarla. L'intelligenza, secondo la teoria della soglia, è condizione necessaria ma non sufficiente per risultati creativi. La seconda, ancora più importante per questa trattazione, è che i test di pensiero divergente hanno in generale una validità molto bassa, come indicato dalle scarse correlazioni significative con altri indicatori di talento e prestazioni creative.

3. I test standardizzati: impatto formativo e policy educativa

Il riconoscimento della creatività, ovvero della misurazione diretta o indiretta del costrutto, o costrutti, della creatività, impone la necessità di costruire strumenti, ovvero test, in grado di poter non solo riconoscere, ma anche prefigurare, la presenza o la previsione di uno sviluppo creativo. In realtà le domande da porsi sono altre. Ad esempio: nella realtà del nostro sistema educativo che cosa e quale obiettivo si cerca di raggiungere? L'intelligenza di tipo tradizionale o la *problem solving* creativo? La distinzione tra pensiero divergente e convergente è di aiuto nel rispondere a questi quesiti. Infatti, la quasi totalità degli sforzi educativi sono diretti allo sviluppo del pensiero convergente (inteso come lo scoprire o ricordare la risposta corretta o convenzionale) e per converso pochissimo, nel caso più favorevole, viene impiegato per il potenziale creativo. I reattivi di intelligenza generale seppur molto efficaci e predittivi delle prestazioni degli studenti nella loro carriera scolastica risultano poco efficaci nella previsione degli esiti nel contesto della vita reale e dello status socio-economico post-formazione iniziale e quindi la riflessione da fare, in questo caso, riguarda l'importanza del periodo dell'educazione scolastica comparato a quello molto più lungo della vita individuale.

Senza dubbio i test standardizzati offrono vantaggi considerevoli: sono costruiti con estrema attenzione da esperti e validati su robusti campioni rappresentativi. Anche dal punto di vista dei costi richiedono un impiego di risorse minimo per la somministrazione e lo *scoring* (spesso attraverso meccanismi automatizzati), ed inoltre producono report molto comprensibili sia per le scuole che per gli altri *stakeholders* del sistema scolastico. Il valore più importante, però, è che essi costituiscono la misura più attendibile e affidabile dello status quo nell'ottica di una maggiore *accountability* (assunzione di responsabilità) del sistema di formazione, formale e non formale, dei politici, della società e soprattutto dei *policy makers*.

I test di potenziale creativi sono generalmente e senza dubbio limitati alle abilità che possono essere richieste dal test in questione, cioè la limitata possibilità di progettare items complessi ed aperti determinano delle limitazioni intrinseche sulle dimensioni teoriche della creatività *testabili* nella pratica. Al di là di questo problema legato alla multidimensionalità del costrutto vi è una seconda

difficoltà, da considerare nella progettazione di uno strumento per la misurazione della creatività, cioè l'influenza della motivazione individuale sulla significatività dei punteggi ottenuti dai soggetti ad un test. Questa criticità mina la capacità predittiva del test stesso perché gli items dei test creativi richiedono un maggiore impegno del soggetto per la risoluzione e bassi punteggi possono essere spiegati con un disinteresse del soggetto nei confronti del test piuttosto che dal suo talento. La minimizzazione di questa minaccia alla validità di costruito dello strumento è così difficile da raggiungere che non ci si sorprende della scarsa validità predittiva di questi strumenti in generale. Questa è anche la ragione per cui i valori basati su questi strumenti vengono considerati con indicatori di *potenziale*, ovvero il test è, probabilmente, altamente preciso (predittivo) quando l'individuo è molto motivato sia nel completamento del test sia nell'ambiente quotidiano.

È essenziale considerare che le misurazioni effettuate in condizioni *sperimentali* differiscono dalle applicazioni pratiche dei test. In contesti di somministrazione reale del reattivo psicologico, ad esempio, lo scopo del test include anche l'identificazione dei partecipanti o la valutazione di trattamenti o programmi, piuttosto che la verifica di ipotesi circa i modelli di valutazione della stessa creatività.

4. Opportunità per una valutazione psicometrica della creatività

Gli studi teorici e sperimentali presentati nella letteratura scientifica hanno dimostrato che i test unidimensionali per la creatività sono inadeguati per analizzare in modo esplorativo il costrutto della creatività. I reattivi psicologici che si pongono l'obiettivo di valutare questo costrutto generano al massimo delle visioni parziali di questo comportamento complesso e quindi particolare attenzione si è rilevata negli studi dove sono stati utilizzati test di creatività per scopi di "decision-making" (Belcher, Rubovits, 1977). È evidente che il ricercatore opera le sue scelte in base all'obiettivo di massimizzare la validità interna, il sine qua non della ricerca sperimentale (Campbell, Stanley, 1963).

Ad esempio una tecnica ampiamente utilizzata nella ricerca pertinente la creatività è costituita dalla richiesta al partecipante di creare un oggetto e la successiva valutazione indipendente di un gruppo di esperti di quell'ambito specifico di valutare la creatività dei prodotti stessi. Questo metodo è denominato *consensual assessment technique*, è stato sviluppato e validato da T. Amabile agli inizi degli anni '80 ed è stato utilizzato in numerose indagini da allora.

Come ha puntualizzato Yamamoto (1965, 1966) il problema più pressante nella misurazione della creatività è la validazione dello strumento di assessment. Nella scuola elementare ad esempio i problemi sono ancora maggiori perché vi sono scarsi indicatori di quelli che possono essere riconosciuti come esempi di comportamento creativo. Si intende per comportamento creativo ciò che può essere deve essere attribuito alla creatività da individui non familiari con la situazione di osservazione. Thorndike and Hagen (1969) descrivono l'uso di predittori relativi a differenze di gruppo come una misura della validità di costruito: «per ciascun tratto, la nostra conoscenza generale della società e dei gruppi al suo interno suggerisce una matrice di differenze di gruppo che sembra "avere un senso"» (tr. pr. p. 176).

La validazione e valutazione di un nuovo strumento cognitivo di ricerca è un processo con diverse fasi richiede molteplici revisioni e aggiustamenti all'interno di contesti e campioni rappresentativi. L'analisi di affidabilità dovrà essere limita-

ta inizialmente alla coerenza interna, prevedendo l'esame della stabilità (attendibilità test-retest) a successive sperimentazioni, per questo in primo momento non si avranno a disposizione indicazioni sulla capacità del test di rilevare cambiamenti nel tempo della proprietà. L'analisi degli items dovrà essere utilizzata per verificare la relazione delle prove del protocollo con il costrutto latente.

5. Natura e approcci alternativi di misurazione della creatività nella scuola

La meta-analisi della letteratura ha posto in evidenza diverse teorie che si sono formate indipendentemente sia per la definizione del costrutto sia per il campo di applicazione del costrutto generato. Ciò significa che l'analisi della creatività è fortemente legata all'ambito di applicazione e quindi non c'è una ricerca di categorizzazione ovvero di proprietà costitutive che possano considerarsi trasversali per campi di applicazione diversi. Di seguito quindi si descriveranno alcune delle teorie e dei contributi di ricerca che hanno ricevuto maggiori accoglienze tra gli studiosi soprattutto nel settore dell'Education.

Lo studio sul Remote Associates Test (RAT; Mednick & Mednick, 1967) è importante perché in ambito educativo sembra disconfermare quanto riportato precedentemente sulla scarsa correlazione tra test di creatività e QI. Infatti il gruppo di ricerca di Mednicks riporta significative correlazioni tra punteggi al RAT e, ad esempio, prestazioni al test WISC ($r = .55$), the Miller Analogies Test ($r = .41$), the ETS Inductive Reasoning Test ($r = .43$), and the Lorge Thorndike Intelligence Tests ($r = .43$), concludendo che le correlazioni ottenute tra RAT e misure standard di intelligenza generale dimostrano che soggetti con alta creatività tendono ad avere un QI maggiore. In realtà la struttura del test, i cui items richiedono di individuare a partire da tre parole un quarto elemento collegato in qualche modo a tutte le precedenti, dipende largamente su di un'abilità associativa non dissimile da quanto previsto per l'intelligenza generale. Il pensiero divergente richiede invece compiti con molteplici risposte e soluzioni.

Diversi studi hanno anche messo in evidenza, in accordo con le indicazioni derivanti dalla teoria ma condivisibile anche partendo dalla semplice intuizione, come i risultati dipendono anche dalle indicazioni che gli individui ricevono, cioè gli *incentivi* (di qualsiasi tipo siano) possono determinare un cambiamento della qualità della prestazione (Sprinkle, 2008). Ad esempio, individui che svolgono un'attività con l'incentivo basato sulla quantità prodotta, producono naturalmente un numero di risultati superiore, in valore assoluto, rispetto agli individui che hanno il compito di produrre oggetti più creativi; tali individui, effettivamente, generano più esiti creativi. Tuttavia, individui che ricevono l'indicazione di massimizzare quantità e creatività dimostrano risultati peggiori sulla creatività di coloro con incentivo legato alla sola quantità. Le realizzazioni di ricerche e situazioni sperimentali, legate specialmente ai contesti scolastici e formativi, deve quindi valutare anche possibili distorsioni o resistenze legate alla tipologia delle stesse richieste.

Com'è possibile allora individuare criteri per la validità predittiva di uno strumento e quali sono le reali ricadute di valutazioni condotte in ambito educativo. Wallach and Wing (1969) in uno studio su studenti di college americani oltre alla somministrazione del test di creatività e di quello di QI raccolsero anche dati relativi alle attività extracurricolari dei partecipanti all'indagine. Questo permise ai due studiosi di approfondire l'esame della validità predittiva di un test di pensiero divergente individuando una correlazione moderata tra risultati ottenuti nelle attività extrascolastiche e creatività, non rilevata invece in relazione al test di

QI tradizionale. Le stesse conclusioni furono poi replicate in molti studi successivi e queste evidenze sono estremamente importanti perché giustificano l'interesse per le misure della creatività. Infatti il pensiero creativo, stimato a partire da quello divergente, predice i risultati ottenuti dagli studenti nel *mondo reale*, in un contesto non artificiale come la scuola. Effettivamente predire il risultato all'esame finale di matematica, attraverso un test del QI, appare meno importante di ciò che può raggiungere lo studente confrontandosi con sfide dell'ambiente naturale

Molti processi creativi richiedono un notevole sovraccarico in termini di impegno individuale (Amabile, Hadley, and Kramer [2002] in Godwin, Moran III, 1990). Ad esempio, un artigiano può impiegare mesi per creare un'opera d'arte, così come uno scrittore spende anni nella scrittura di un volume, e un ricercatore medico trascorre un'intera vita lavorativa per lo sviluppo di una cura per una malattia. Per queste ragioni in ambito psicologico, tutt'ora, si fa riferimento alla teoria per *fasi successive* del processo creativo dello psicologo ed educatore inglese Graham Wallas (1926). Tale teoria prevede quattro momenti successivi: *preparazione, riflessione, intuito/insight, verifica*. Le tecniche e procedure usate per assicurare o incrementare la creatività spesso sono descritte come strategie, ma è importante distinguere tra tattiche e strategie. Chandler (1962) esprime la sua concezione nel modo seguente: "*strategia* può essere definita come la determinazione degli scopi e degli obiettivi di base a lungo termine per un'azienda, [da cui] l'adozione di corsi d'azione e allocazione di risorse necessarie per portare a termine questi scopi" (pp. 15-16). Le *tattiche*, d'altro canto, sono processi specifici per far fronte ad un particolare problema o situazione. Sebbene la creatività in bambini e adulti sia stata studiata in modo approfondito da più parti, le considerazioni di Wallach e Kogan (1965) sulla fluidità/rapidità ideazionale (*ideational fluency*) come migliore misura del pensiero divergente sono tutt'ora condivisibili e probabilmente più facilmente adattabili per la costruzione di strumenti di misurazione di tratti distintivi non convenzionali della creatività. In questa prospettiva diviene possibile impostare la verifica della validità di costruito di uno strumento basato sul modello Guilford-Mednick sulla base di quattro fasi principali:

1. I punteggi ottenuti sui compiti di fluidità ideale sono distinti dall'intelligenza.
2. I compiti che misurano la rapidità ideazionale correlano maggiormente tra di loro in confronto ad altre misure di intelligenza.
3. La *relazione* tra la quantità di idee e la qualità portano alla generazione di numerose idee e all'elezione di alcune altamente originali.
4. La *gerarchia* delle risposte (maggiormente pronunciata nei soggetti altamente creativi) varia da quelle più popolari che emergono all'inizio della sequenza e le risposte più originali che si generano successivamente (Godwin, Moran III, 1990).

Conclusioni

Metodi e dispositivi per individuare contesti innovativi per testare la creatività Valutazione della Creatività Corporeo-Cinestetica (Peluso Cassese)

Numerose sono le ricerche che hanno cercato di indagare l'esistenza di correlazioni significative tra alcune caratteristiche psicologiche dell'atleta e il suo talento nello sport: una delle più significative è quella di Kovac (Kovac 1996). Lo studio sperimentale condotto su 59 studenti di un liceo sportivo, ha evidenziato una correlazione significativa tra la performance calcistica (valutata dagli istruttori) e

il punteggio ottenuto a un test finalizzato a rilevare la creatività individuale: una migliore prestazione sul campo da calcio era associata a livelli maggiori di creatività. Il test adottato per indagare la creatività dei partecipanti era l' "Urban and Jellen's figural Creativity Test" (Urban 2005). Tale reattivo richiede ai soggetti di completare un disegno a partire da alcuni *frammenti di figure*. Si tratta di sei frammenti di figure disegnati in modo da essere diversi nel design cioè geometrici e non geometrici, rotondi e diritti, singoli e composti, interrotti o continui, all'interno e all'esterno di una (apparentemente) data cornice, posizionati irregolarmente sullo spazio e incompleti. A partire da questi frammenti, i soggetti sono lasciati liberi di disegnare ciò che desiderano. Per la decodifica e la valutazione dei disegni si adottano quattordici criteri chiave tra cui: *continuations* (qualsiasi uso, continuazione o estensione dei sei frammenti di figure), *new elements* (ogni nuova figura, simbolo o elemento), *connections made to produce a theme* (ogni connessione fatta per creare un insieme o una "gestalt"), e *unconventionality* (qualsiasi manipolazione del materiale, creazione di elementi surrealistici o astratti, uso di simboli o segni, uso non convenzionale dei frammenti dati). Gli autori del test affermano che, così come la creatività trascende il caos attraverso l'imposizione di un ordine, i processi creativi e la produzione creativa devono portare ad una composizione d'insieme organizzata e coerente, una *Gestalt*. Di conseguenza, i criteri chiave adottati nella valutazione finale non devono essere considerati come delle entità separate, ma nella loro reciproca interazione. Questo significa che solo il punteggio totale e d'insieme di tutti i criteri può fornire un punteggio, per quanto possibile oggettivo, della creatività dei soggetti.

Il fatto di avere delle buone capacità creative possa contribuire significativamente ad ottenere dei risultati migliori nello sport, e in particolar modo nel calcio, è stato peraltro dimostrato da uno studio condotto dai ricercatori del Dipartimento di Neuroscienze Cliniche del Karolinska Institutet (Vestberg, Gustafson et al., 2012). Da questa ricerca, condotta su 57 calciatori professionisti, è emerso che i giocatori migliori nel campo erano quelli che avevano ottenuto i risultati superiori ai test delle *funzioni esecutive*. Per funzioni esecutive gli autori intendono tutta una serie di processi cognitivi che regolano il pensiero e l'azione, specialmente in situazioni inusuali. Queste comprendono abilità come la flessibilità cognitiva, la capacità di problem solving e proprio la creatività. Lo studio ha rilevato, nello specifico, una chiara correlazione tra i risultati conseguiti ai test delle funzioni esecutive e i punteggi ottenuti nelle prestazioni sul campo da calcio (in termini di *assist* e *goal*): più alto era il punteggio ai test esecutivi e migliori erano le prestazioni e i risultati ottenuti nel corso delle partite. I risultati di questi studi, quindi, confermano la tesi secondo cui l'atleta per avere successo deve possedere, accanto a doti fisiche specifiche, buoni livelli di intelligenza corporeo-cinestetica e, in particolare, di potenziale creativo.

Lo studioso Morris (2000) osserva che, se inizialmente tali studi facevano riferimento quasi esclusivamente alla personalità generale (rilevata attraverso test quali il "16 Personality Factor questionnaire" o l'"Eysenck Personality Questionnaire"), successivamente hanno cominciato a focalizzarsi su specifiche variabili psicologiche, come la creatività o l'autostima, cioè su quei tratti della personalità che i ricercatori ipotizzano possano essere rilevanti per la performance motoria e sportiva.

Alcuni di questi studi, come quelli di Kovac e Vestberg *et al.* citati precedentemente, hanno rilevato una correlazione significativa tra la creatività individuale, rilevata attraverso specifici test, e le prestazioni sportive sul campo di gioco. In tali studi, tuttavia, le performance motorie sono state valutate considerando molto più aspetti tecnici che non di "creatività motoria". Da questa riflessione,

unita alla constatazione che ad oggi non esistono test per la valutazione della creatività a livello motorio, può facilmente sorgere la seguente domanda: “Chi risulta creativo a livello psicologico, lo è anche a livello motorio?”.

Peluso Cassese (Peluso Cassese et al. 2012), ha cercato di rispondere a questa domanda progettando delle “prove” che permettessero di valutare il coefficiente creativo “a livello di espressione corporea”, per poi metterlo in relazione con quello rilevato a livello psicologico da un test standardizzato come il “TCD di Williams” (Williams, 1993).

Il “TCD-Test della creatività e del pensiero divergente di Williams” si basa sulla teoria del pensiero divergente di Guilford (1950) e si compone di due strumenti diversi: il “Test del pensiero divergente” e il “Test della personalità creativa”. Quest’ultimo è costituito da 50 item (frasi rispetto alle quali il soggetto deve dichiarare il suo accordo) che mirano a rilevare i costrutti emozionali della disponibilità al rischio, della curiosità, della complessità e dell’immaginazione. Il “Test del pensiero divergente”, invece, comprende 12 cornici con disegni da completare e si propone di indagare i costrutti della fluidità (quantità di idee, risposte rilevanti, velocità), della flessibilità (varietà di idee, passaggio da una categoria all’altra, cambiamento di direzione e aggiramento ostacoli), dell’originalità (risposte insolite, “idee astute”, produzione di materiale non ovvio) e dell’elaborazione (capacità di abbellire una risposta ed estendere le idee). Si può osservare che si tratta di fattori facilmente accostabili anche ai gesti motori e si può ipotizzare una relazione tra la creatività a livello psichico, rilevata attraverso il “TCD di Williams”, e la capacità di usare il proprio corpo in modo creativo per risolvere problemi (“creatività motoria”).

Questo studio ricognizione di letteratura e studio delle evidenze, quindi, supporta l’ipotesi secondo cui esiste una correlazione tra creatività a livello psichico e creatività a livello motorio. Per testare questa ipotesi alternativa è indispensabile progettare e validare uno strumento di misurazione della creatività a livello motorio e raccogliere le evidenze della relazione tra queste due dimensioni (*facets*) del costrutto.

A livello di stimoli per operare questa misurazione si dovrebbero ideare delle “prove” fisiche che “obbligino” il soggetto ad usare il proprio corpo come mezzo di espressione creativa, ponendolo di fronte a problemi risolvibili principalmente grazie alla “creatività motoria”. Un primo esempio specifico di item potrebbe essere una richiesta al soggetto di lanciare una palla, di forma non convenzionale a sport agonistici, contro un muro nel maggior numero di modi possibili, in un determinato lasso di tempo. La limitazione del tempo a disposizione del soggetto per il completamento del compito non è soltanto un modo di controllare le condizioni dell’esperimento psicologico, ma costituisce un accorgimento per minimizzare le distorsioni dovute a particolari comportamenti dei soggetti partecipanti al test: l’individuo avendo più tempo a disposizione tende ad utilizzarlo per inventare strategie per agevolare in modo scorretto le proprie prestazioni, modificando l’attendibilità del test e le variabili che misura (Guilford, 1971).

In modo parallelo una seconda prova potrebbe essere il posizionamento del soggetto all’interno di un esagono disegnato sul suolo ponendogli contemporaneamente il problema di spostarsi, magari correndo, tra gli angoli di questa figura (creando il maggior numero di traiettorie possibili). Anche in questo caso i risultati ottenuti dai soggetti più creativi al Test di Williams, dovrebbero correlare positivamente con il numero di traiettorie non ripetitive sviluppate dagli stessi partecipanti.

I risultati di tali prove, ed altre similari, dovrebbero essere confrontati con i ri-

Pensare e agire con creatività:
è possibile valutare le due manifestazioni?

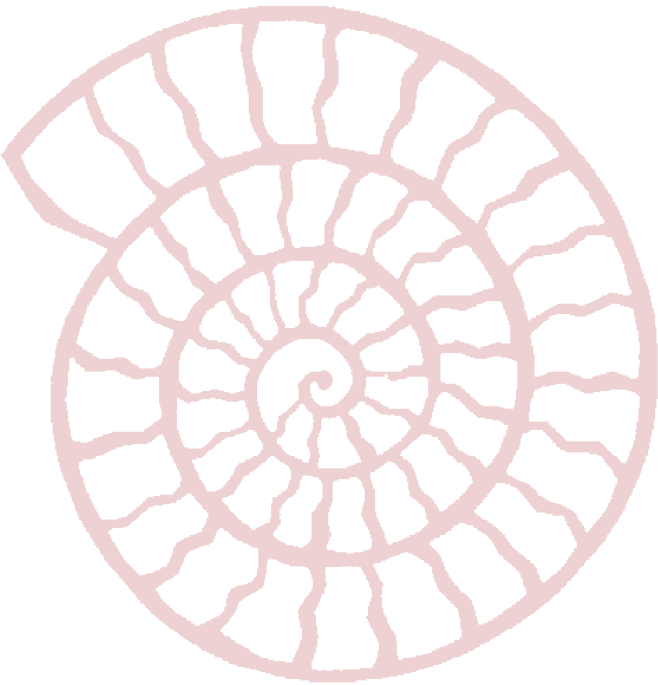
sultati creativi ottenuti dagli stessi soggetti al Test di Williams, per verificare l'ipotesi di ricerca secondo cui partecipanti "più creativi" dovrebbero riuscire ad effettuare un numero significativamente superiore di lanci diversi rispetto ai soggetti non creativi.

Gli esiti degli items appena presentati e di tutti quelli progettabili per misurare la "creatività motoria" dovrebbero dimostrare che i soggetti risultanti creativi ad un test criterio come potrebbe essere quello già citato di Williams otterrebbero performance altrettanto positive anche nelle prove fisiche proposte, al netto delle distorsioni determinate dalle diverse esperienze sportive pregresse dei partecipanti stessi. Peraltro, dato che virtualmente ogni tentativo di *insegnare la creatività* si focalizza fortemente sul cambiamento delle attitudini e degli interessi, il ricercatore dovrebbe considerare l'impiego di reattivi attitudinali e/o di personalità, oltre che test di creatività validi e sensibili per la misurazione degli effetti di un intervento formativo.

Riferimenti bibliografici

- Baer, J. (1993). *Creativity and divergent thinking: A task-specific approach*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Belcher, T. L., Rubovits, J. J. (1977). *The Measurement of Creativity: Interrelationships Among Ten Different Creativity Tests*. The Journal of Creative Behavior, Volume 11 Number 3 Third Quarter.
- Bruce, M. and Bessant, J. (2002). *Design in Business: Strategic Innovation through Design*. Englewood Cliffs, NJ, Prentice Hall
- Florida, R. (2002). *The rise of the creative class: And how it's transforming work, leisure, community and everyday life*. New York: Basic Books.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books.
- Gardner, H. (1988). Creative lives and creative works: A synthetic scientific approach. In R. J. Sternberg (Ed.), *The nature of creativity* (pp. 298–321). Cambridge: Cambridge University Press.
- Godwin, L. I., Moran III, J. D., Psychometric characteristics of an instrument for measuring creative potential in preschool children. *Psychology in the Schools* Volume 27, July 1990.
- Guilford J. P., *La creatività*, a cura di Beaudot A., Loescher, Torino, 1950.
- Guilford JP (1950) *Creativity*. American Psychologist 5: 444–454.
- Jensen, A. R. 1981. Straight talk about mental tests. New York: Free Press.
- Kovac, T., *Creativity and Its Intrapyschic Bounds*, *Psychology Science*, Vol. 46, January 1, 2004.
- Lubart, T. I., and Getz, I. (1997). Emotion, metaphor, and creative process. *Creativity Research Journal*, 10, 285–301.
- Martindale, C. (1995). Creativity and connectionism. In S. Smith, T. Ward and R. Finke (eds), *The creative cognition approach* (pp. 249–268). Cambridge: MIT Press.
- Melchiori, R. (2009). *Pedagogia. Teoria della valutazione*. Pensa Multimedia: Brescia
- Morris T., *Psychological characteristic and talent identification in soccer*, in "Journal of Sports Sciences", 18, 2000, pp. 715–726.
- Nonaka, I. and Ichijo, K. (2007). *Knowledge creation and management: New challenges for management*. Oxford: Oxford University Press.
- Osterloh, M. (2007). Human resource management and knowledge creation. In I. Nonaka and K. Ichijo (eds), *Knowledge creation and management: New challenges for management* (pp.158–177). Oxford: Oxford University Press.
- Peluso Cassese F., *Nuove Frontiere per le Attività Motorie: Attivazione, Attenzione, Creatività*, Edizioni Universitarie Romane, Roma, 2012.
- Plucker, J. (1998). Beware of simple conclusions: The case for content generality of creati-

- vity. *Creativity Research Journal*, 11, 179–182.
- Runco, M. (2014), *Creativity theories and themes research, development, and practice*. London: Elsevier.
- Simonton, D. K. (1997). Creative productivity: A predictive and explanatory model of career trajectories and landmarks. *Psychological Review*, 104, 66–89.
- Simonton, D.K. (1999). *Origins of genius: Darwinian perspectives on creativity*. New York: Oxford University Press.
- Sprinkle, G. B. (2008), Discussion of Measuring and Motivating Quantity, Creativity, or Both. *Journal of Accounting Research* Vol. 46 No. 2 May
- Treffinger, D. J., Poggio, J. P. (1972). *Needed Research on the Measurement Creativity*. *The Journal of Creative Behavior*, Volume 6 Number 4 Fourth Quarter.
- Urban K. K., *Assessing creativity: The Test for Creative Thinking - Drawing Production (TCT-DP)*, in "International Education Journal", 6 (2), 2005, pp. 272-280.
- Vestberg, T., Gustafson, R., Maurex, L., Ingvar, M., Petrovic, P., *Executive functions predict the success of top-soccer players*, in "Public Library of Science", 7 (4), 2012, pp. 347-351.
- Walberg, H. (1988). Creativity and talent as learning. In R. J. Sternberg (ed.), *The nature of creativity* (pp. 340–361). New York: Cambridge University Press.
- Wallach, M. A., & Kogan, N. (1965). *Modes of thinking in young children*. New York: Holt, Rinehart, & Winston.
- Wallach, M. A., & Wing, C. (1969). *The talented student*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Williams, F.E. (1993). The cognitive-affective interaction model for enriching gifted programs. In J.S. Renzulli (Ed.), *Systems and models for developing programs for the gifted and talented* Highett, Vic.: Hawker Brownlow.,pp. 461-484.





Riflessioni sul Rapporto Pedagogia: Architettura

Reflections on the pedagogical relation: Architecture

Luigino Binanti
Università del Salento
luigino.binanti@unisalento.it

ABSTRACT

When we think about the spaces of education, traditionally, we still think about the traditional school buildings, and especially those of our childhood – 19th century style, often neglected and dirty. It is difficult to think the content rather than the container: for example, school furniture nowadays is not so different from that described in De Amicis' Heart. It is a world whose adequate technical definition is still wanting at the stage of design because of the lack of pedagogical concern for the "learning environments".

Quando si pensa agli spazi dell'educazione, tradizionalmente, si pensa ancora agli edifici scolastici tradizionali; quelli della nostra infanzia, quelli ottocenteschi, spesso trascurati e sporchi. Difficilmente si pensa, oltre ai contenitori, anche ai contenuti; ad esempio agli arredi scolastici che, a ben pensare, non sono così diversi, oggi, da quelli della scuola descritta nel "Libro Cuore" di De Amicis. Si tratta di un mondo che, nell'ambito della progettazione, non ha ancora un'adeguata definizione tecnica, che sconta gli esiti di una scarsa riflessione pedagogica sugli "ambienti di apprendimento", così intesi.

KEYWORDS

Pedagogy, Architecture, Space design, Permeable environments, Pedagogical organization.

Pedagogia, Architettura, Progettazione degli spazi, Ambienti permeabili, Organizzazione pedagogica

Introduzione

Il 12 settembre 2013, presso il Palazzo Baronale di Monteroni di Lecce, nell'ambito della "Settimana Pedagogica Salentina", organizzato dal Dipartimento di Storia, Società e Studi sull'Uomo dell'Università del Salento, dal Comune di Monteroni e dalla SIREF si è svolto un Convegno Internazionale sul tema di cui sopra.

Il testo che segue è una sintesi della Relazione Introduttiva, svolta dal Prof. Luigino Binanti, Coordinatore Scientifico dell'Evento.

Quando si pensa agli spazi dell'educazione, tradizionalmente, si pensa ancora agli edifici scolastici tradizionali; quelli della nostra infanzia, quelli ottocenteschi, spesso trascurati e sporchi.

Difficilmente si pensa, oltre ai contenitori, anche ai contenuti; ad esempio agli arredi scolastici che, a ben pensare, non sono così diversi, oggi, da quelli della scuola descritta nel "Libro Cuore" di De Amicis.

Si tratta di un mondo che, nell'ambito della progettazione, non ha ancora un'adeguata definizione tecnica, che sconta gli esiti di una scarsa riflessione pedagogica sugli "ambienti di apprendimento", così intesi.

Si può, quindi, immaginare anche un ambito intermedio tra l'*architettura*, che sembra faticare ad adeguarsi ai cambiamenti ed il *design*, che lavora, quasi sempre, sul singolo oggetto.

L'idea, che vorremmo avanzare, consiste nel proporre "spazi per l'apprendimento" come ambienti autonomi, rispetto al contenitore architettonico, capaci di adattarsi ad esigenze diverse e modificabili nel tempo.

Si enfatizza, ad esempio, il ruolo delle ICT, a sostegno dei processi d'insegnamento e di apprendimento, ma non si tratta solo di introdurle negli ambienti tradizionali, quanto piuttosto di realizzare spazi in cui esse hanno (e sempre più avranno) un ruolo centrale.

I luoghi deputati alla conoscenza dovranno essere *ambienti permeabili*, aperti all'ambiente che ci circonda, sia reale, che virtuale.

La nostra proposta è, dunque, quella di accompagnare una trasformazione della riflessione progettuale che stimoli il passaggio dall'attuale concetto di spazio, chiuso e rigido, a quello di "sistema ambientale", flessibile ed attraversabile.

A dire la verità, questi concetti erano stati già anticipati, più di cento anni fa, dalla geniale intuizione della nostra più grande pedagogista, Maria Montessori; ovviamente con un linguaggio più consono ai suoi tempi.

1. Uno sguardo al futuro

È dunque evidente che l'attuale sistema cattedra/banchi non è più adeguato. Perché frutto della convinzione che la conoscenza sia qual cosa da trasmettere in un'aula, rigorosamente divisa. Da una parte la cattedra (la lezione "ex cathedra" ancora la fa da padrona in moltissime situazioni) e, dall'altra, i banchi, in cui sono seduti gli allievi, che "assistono" (non sempre "partecipano") alla lezione.

La progettazione degli spazi in cui la cultura si produce e si trasmette è in forte ritardo, per cui riteniamo che sia molto utile intensificare il dialogo tra chi si occupa di nuove modalità di produzione, gestione e trasmissione della conoscenza e chi progetta i contenitori ed i relativi arredi.

È inevitabile, dunque, che le nuove tecnologie della comunicazione e le nuove modalità partecipative di apprendimento rappresentino i nuovi parametri di

riferimento per qualsiasi sistema ambientale, in cui si vadano ad erogare le varie modalità della cultura e dell'educazione.

Nell'aula del futuro, il docente non godrà più di una centralità spaziale, perchè dovrà sviluppare il suo ruolo di gestore della comunicazione.

Il dialogo interdisciplinare, da tante parti invocato, farà sorgere tante nuove opportunità, che non avranno più bisogno di cattedra, sedie e tavoli.

Pensiamo solo a quali nuovi scenari apriranno, nei percorsi e negli spazi dell'apprendimento, l'introduzione delle ICT e la rivoluzione dell'*e-learning*.

La nuova aula dovrà rispondere alle esigenze di una didattica dialogica e si svilupperà come uno spazio policentrico, dotato di supporti tecnologici evoluti.

Sarà un ambiente "attraversabile", da piccoli o grandi gruppi e, quindi, privo delle attuali barriere.

Si dovrà immaginare di non dover più utilizzare nemmeno spazi architettonici predefiniti, ma ambienti adattabili a molteplici e nuove esigenze.

Lo spazio dell'apprendimento potrà essere molto simile ad una "messa in scena"; una vera e propria metafora del teatro.

La costruzione dialogica della conoscenza lascia immaginare tavoli per piccoli gruppi con webcam integrata, per poter condividere su apposito schermo lo stato del lavoro oppure, al posto della cattedra, uno *speech-point*, da cui gestire i contributi multimediali e molto altro.

Vorremmo solo rilevare che esistono già le tecnologie per realizzare tutto questo!

Naturalmente qui si pone la questione della *teacher education*, perchè la resistenza al cambiamento di molti docenti va superata con opportune iniziative di formazione in servizio.

Quando si parla di *life long learning*, si pensa ad una concezione dell'apprendere dove nessuno smette mai d'imparare, dove il tempo dell'apprendimento e il tempo del lavoro non sono più differiti.

Occorre mettere al centro colui che apprende, quando si studiano le nuove modalità di costruzione e di trasmissione della conoscenza e le ricadute sugli spazi e gli arredi dei luoghi dell'apprendimento stesso.

2. La pedagogia può aiutarci

Quello che si vorrebbe sottolineare, con questa iniziativa, è che l'organizzazione dello spazio deve essere funzionalmente legata agli assunti pedagogici, che orientano l'operatività quotidiana di chi insegna e di chi apprende.

La progettazione dello spazio, quindi, si delinea come un aspetto fondamentale dell'azione educativa dell'insegnante e deriva direttamente dalle scelte pedagogiche e dalle ipotesi epistemologiche che egli opera per favorire il progressivo articolarsi delle esperienze dell'alunno con l'ambiente.

Lo spazio esprime l'approccio educativo prevalente in una scuola, è un analizzatore della pedagogia reale, che si pratica in un contesto pedagogico, senza che ce ne sia sempre la piena consapevolezza.

L'allestimento dello spazio, dobbiamo riconoscerlo, è ancora frutto di abitudini, consolidate nel tempo e replicate meccanicamente, piuttosto che la declinazione operativa coerente di un progetto esplicito e condiviso.

Rivedere l'organizzazione dello spazio, allora, può costituire l'occasione per far emergere, nel confronto tra insegnanti, il sistema di significati dell'azione educativa, proprio perchè la predisposizione di spazi e materiali costituisce un dispositivo pedagogico, che influenza le condotte stesse degli educatori e il senso da loro assegnato alla propria attività.

Lo spazio, in quanto elemento fondamentale della fisionomia organizzativa, si presenta come una variabile in stretto rapporto d'interdipendenza con le altre componenti del contesto educativo.

Esaminarne l'organizzazione, allora, può rappresentare non solo l'esame sistematico della sua sistemazione e del suo utilizzo, ma anche un confronto sui criteri di qualità pedagogica che sono legati alle rappresentazioni che si hanno del processo educativo.

La presenza di un'articolazione interna ai diversi spazi, in modo da consentire attività differenziate per piccoli gruppi ed altri possibili usi, costituisce un'importante risorsa fornita da un'adeguata organizzazione.

È importante un'articolazione dello spazio in zone differenziate, che metta in luce come essa sia espressione di una specifica concezione educativa dell'insegnante e che ribadisca gli effetti che può avere sullo sviluppo dell'autonomia e sulla qualità delle esperienze di apprendimento.

C'è ancora un aspetto, che sembra molto significativo, in particolare per gli alunni più piccoli: la personalizzazione degli spazi.

L'ambiente scolastico, deve poter essere, per ciascun alunno, un ambiente di vita, non un luogo anonimo, uno spazio amico in cui ritrovare segni di sé e del proprio passaggio, in cui trovare risposte alle proprie particolari esigenze e preferenze.

Un contesto spaziale, per questi alunni più piccoli, diventa realmente "vissuto" solo quando essi siano chiamati a partecipare, in qualche modo, al suo allestimento o alla sua trasformazione.

Il coinvolgimento e la partecipazione dei bambini nei processi di modificazione degli spazi consente loro di appropriarsi dell'ambiente (Montessori docet), di viverlo come un'estensione di sé, d'investirlo di operazioni e di progetti e di dargli forma concretamente e simbolicamente.

S'individua qui il valore pedagogico di una progettazione condivisa, tra adulti e bambini, di angoli e spazi.

L'organizzazione pedagogica dello spazio riguarda, quindi, il ruolo dell'adulto/insegnante; la valenza sociale dello spazio; il rapporto tra spazio e sviluppo dell'autonomia e tra spazio e corporeità.

L'insegnante/adulto, in particolare, avrà un ruolo significativo nell'osservazione sistematica dell'utilizzo educativo dello spazio da parte degli alunni, come modalità per rivedere e migliorare l'organizzazione dell'ambiente nel corso del tempo.

La ricerca pedagogica degli spazi si situa così in una dimensione di continua ricerca-azione.

L'allestimento dello spazio, infatti, va interpretato come elemento metodologico che sostiene il progressivo allargarsi e arricchirsi dell'esperienza infantile.

Pur garantendo alcuni elementi di continuità e stabilità, nella scuola dovrebbero esserci spazi flessibili, che cambiano e si adattano alle mutevoli esigenze, nel corso di uno stesso anno scolastico o di un ciclo di studi.

Lo studio del contesto educativo (assieme all'osservazione pedagogica dell'alunno) deve tener conto, da un lato, delle circostanze nelle quali l'azione educativa ha luogo e, dall'altro, dei significati attribuiti a tali circostanze dai soggetti che vi sono coinvolti: insegnanti e alunni.

L'allestimento di uno spazio educativo può essere paragonato alla stesura di un testo scritto, per cui si tratta di attribuire significati per arrivare ad una coincidenza tra le intenzioni degli autori (gli insegnanti) e l'interpretazione dei lettori (gli alunni).

Anche in un testo scritto, infatti, deve esserci una certa condivisione di significati, tra lo scrittore e il lettore, per consentire il trasferimento di informazioni.

Conclusioni

Lo scopo di questo contributo era dunque quello di chiarire (e speriamo di esserci riusciti, nonostante la sua necessaria brevità) che lo spazio di una scuola può essere esaminato solo in relazione alla sua dimensione pedagogica di contesto, mettendo in evidenza i nessi e le molteplici implicazioni tra la dimensione fisica (struttura edilizia e sue condizioni; arredi; materiali; delimitazione e distribuzione degli angoli; ambientamento; decorazioni; ecc.) e la dimensione funzionale (modalità di accesso; controllo e partecipazione; regole; polivalenza; attività; ecc.).

Questa relazione consente di cogliere le interazioni dinamiche che si realizzano tra la configurazione dello spazio fisico e gli importanti rapporti che vi si instaurano.

Va, dunque, salvaguardata una concordanza, costante, tra questi tre elementi: *struttura, oggetti, azioni*.

Secondo i canoni dell'epistemologia, possiamo immaginare le fasi di un percorso di questo tipo:


l'esplicitazione del significato dello spazio, cioè degli intenti educativi che presiedono al suo allestimento; un'osservazione iniziale, per descrivere la struttura e i materiali che caratterizzano lo spazio e per rilevare le condotte degli insegnanti e degli alunni (che potrebbero anche evidenziare delle incoerenze, rispetto alla fase progettuale degli spazi); la definizione di come s'intende modificare l'ambiente, influenzando sui comportamenti dei soggetti che vi agiscono; un momento osservativo finale di verifica dell'ipotesi d'intervento.

In conclusione, si tratta di costruire un piano di coerenza tra gli assunti progettuali e la pratica educativa, che deve guidare ogni tipo d'intervento quando si affronti la complessa questione della creazione degli spazi per l'educazione.

Riferimenti bibliografici

- Bakerman, Z., et al. (2006). *Learning in Places (Counterpoints: Studies in the Postmodern Theory of Education)*. New York: Peter Lang.
- Campagnoli, G. (2007). *L'architettura della scuola. Un'idea per i luoghi della cultura e dell'apprendere*. Milano: Franco Angeli.
- Canizares, A. & Fajardo, J. (2007). *Kindergartens, Schools and Playgrounds*. Barcelona: Loft Publications.
- Cepi, G. & Zini, M. (1998). *Children, spaces, relations. Metaproject for an Environment for Young Children*. Reggio Emilia: Reggio Children.
- Chiles, P. (2012). *School Building. Key Issues for Contemporary Design*. Birkhäuser Verlag.
- Clarke, J. (2010). *Designing schools from the inside out*. London: Continuum.
- Costa, M. (2009). *Psicologia ambientale e architettonica. Come l'ambiente e l'architettura influenzano la mente e il comportamento*. Milano: Franco Angeli.
- Day, C. (2005). *La casa come luogo dell'anima*. Novara: Boroli Editore.
- Duca, G. (2008). *Il recupero dell'edilizia scolastica a misura di bambino. Requisiti di usabilità per le scuole primarie*. Napoli: Editrice Univ. Fridericiana.
- Dudek, M. (2000). *Kindergarten architecture: space for the imagination (2ª ed.)*. New York: Spon press.
- Dudek, M. (2009). *Children's spaces (Transferred to digital print ed.)*. Amsterdam etc.: Elsevier.
- Ellsworth E. (2004). *Places of Learning: Media, Architecture, Pedagogy*. London: Routledge.
- Fortunati, A. (2008). *La progettazione dello spazio nei servizi educativi per l'infanzia*. Azzano San Paolo: Junior.
- Gelfand, L. (2010). *Sustainable School Architecture: Design for Elementary and Secondary Schools*. Chichester etc.: Wiley.

- Harms, T. & Cryer, D. (2006). *Infant/Toddler Environment Rating Scale*. Teachers College Press.
- Hertzberger Herman. (1996). *Lezioni di architettura*. Bari: Laterza.
- Oleotto, E. (2007). *Edifici scolastici ecocompatibili*. Vol. 1. Monfalcone: EdicomEdizioni.
- Paredes, C. (2007). *Kindergartens, schools and playgrounds*. Barcelona, Spain: Loft Publications.
- Wölfflin H. (2010). *Psicologia dell'architettura*. Milano: Et al. edizioni.
- Zumthor, P. (1011). *Atmosfere: ambienti architettonici, le cose che ci circondano*. Milano: Electa.



Credenze epistemologiche e flessibilità cognitiva.
La natura generativa delle decisioni epistemologiche.
Educare la scelta per valorizzare gli apprendimenti
Epistemological beliefs and cognitive flexibility.
The generative nature of epistemological choices.
Educating the choice to endorse learning

Demetrio Ria
Università del Salento
demetrio.ria@unisalento.it

ABSTRACT

Studies on epistemological beliefs have proven with extensive evidence that the concept is an important variable of the learning process. Such idea has been developed by further researches, which show that adequate epistemological beliefs should be regarded as an essential learning goal for a thorough understanding of scientific discoveries. In other words, the learning of adequate epistemological beliefs constitutes a fundamental goal within the frame of a society characterized by complexity and enhanced technologies. In the following pages we will try to discuss the key issues of this research topic and, in particular, we will focus on how beliefs come into contact with the construct of “cognitive flexibility”.

Gli studi sulle credenze epistemologiche hanno fornito ampie prove che il costrutto costituisce una variabile importante nei processi di apprendimento. Molti ricercatori hanno approfondito lo studio di questo costrutto mostrando che credenze epistemologiche adeguate possono essere un essenziale obiettivo di apprendimento per sviluppare una comprensione elaborata delle scoperte scientifiche. Vale a dire un fondamentale obiettivo per essere cittadini attivi della società complessa e tecnologica. In queste pagine si cercherà di discutere le questioni nodali della ricerca e in particolare come le credenze entrano in relazione con il costrutto di “flessibilità cognitiva”.

KEYWORDS

Epistemological beliefs, Cognitive flexibility, Generative learning, Meaningful learning, Epistemology.
Credenze epistemologiche, Flessibilità cognitiva, Apprendimento generativo, Apprendimento significativo, Epistemologia.

Introduzione

Gli studi sulle credenze epistemologiche hanno fornito ampie prove che il costrutto costituisce una variabile importante nei processi di apprendimento. Negli ultimi 20 anni un numero crescente di ricercatori ha approfondito lo studio di questo concetto mostrandone, tra l'altro, l'importanza come fattore predittivo nell'indagine intorno ai risultati dei processi di apprendimento. Credenze epistemologiche adeguate sono definite come un essenziale obiettivo di apprendimento per sviluppare una comprensione elaborata delle scoperte scientifiche. Bromme e Kienhues considerano le credenze epistemologiche come l'espressione di una filosofia intuitiva della scienza¹, necessaria da una parte a soddisfare la naturale tensione filosofica che anima l'umanità; dall'altra ad una maggiore conoscenza dei processi di acquisizione e consolidamento del sapere. Le credenze, dunque, favoriscono anche la partecipazione attiva e consapevole al mondo globalizzato. Vale a dire, esse sono fondamentali per essere cittadini attivi della società complessa e tecnologica (Bromme, 2005).

Le convinzioni epistemologiche possono essere viste come un requisito indispensabile per completare con successo l'istruzione superiore. D'altra parte, una varietà di questioni concettuali e metodologiche sono ancora aperte. Come risultato della chiarificazione di questi problemi è diventato essenziale per la ricerca futura rispondere ad alcuni quesiti aperti. È un dato di fatto che le credenze epistemologiche danno l'impressione di avere vita breve. Pur tuttavia, gli studenti sembrano essere in possesso di convinzioni generalmente e relativamente stabili sulla natura della conoscenza; e idee più o meno fondate sulle diverse discipline. Tuttavia, in concomitanza al contesto, le stesse credenze appaiono variabili. Tali questioni circa i livelli e la stabilità delle credenze sono molto importanti non soltanto sul piano concettuale e teoretico, ma anche a livello metodologico.

Lo scopo di queste pagine è quello di discutere la questione della stabilità e adattabilità delle credenze applicate dal discente in relazione al costrutto di "flessibilità cognitiva". Si analizzerà la capacità del discente di prendere opportune decisioni; della importanza della flessibilità cognitiva sviluppata dalla educazione a problematizzare le proprie "credenze". Infine, di come sia possibile sviluppare maggiore plasticità e adattabilità valorizzando le opportunità di apprendimento che si presentano proprio attraverso la educazione alla rielaborazione critica delle credenze. Tale arduo compito sarà sviluppato consapevolmente in una forma germinale, in quanto una così articolata problematica richiede necessariamente un lavoro molto più ampio ed una più adeguata analisi critica delle ricerche e della ricca letteratura. Quindi, consapevoli dei limiti di questa riflessione, l'obiettivo concreto a cui si punta è quello di abbozzare alcune idee circa la funzione pedagogica delle credenze. Di conseguenza, far emergere le implicazioni all'interno delle dinamiche di formazione dei giudizi epistemologici e l'importanza che essi assumono (non soltanto come ostacolo) nella trasformazione della conoscenza attiva.

1 Questo tema sta tornando in auge anche all'interno del dibattito filosofico in particolare è ravvivata dai recenti studi critici sul pensiero di John Locke, com'è noto uno dei padri nobili della pedagogia.

1. Credenze epistemologiche e flessibilità cognitiva

Prima di affrontare in dettaglio le questioni occorre chiarire preliminarmente due aspetti.

In primo luogo, una disambiguazione lessicale che poi è anche una dichiarazione epistemica. In queste pagine, sulla scia di quanto scrive Hofer, si considerano “credenze epistemologiche” le convinzioni degli studenti circa la natura della conoscenza e del sapere disciplinare (Hofer 2000). Nella maggior parte degli scenari di apprendimento, gli studenti sviluppano “credenze epistemologiche” sin dal primo incontro con informazioni strutturate provenienti dalle diverse discipline e trasmesse loro dagli insegnanti o dai media. Così, quando gli studenti vengono sollecitati attraverso la somministrazione di “prove”, giudicano tali richieste in relazione alle loro precostituite credenze epistemologiche sulla natura, l’origine e la giustificazione della conoscenza.

In secondo luogo, occorre specificare che le convinzioni epistemologiche sono qualcosa di diverso dai giudizi epistemologici. Un giudizio, infatti, è il risultato dell’attivazione di diversi elementi cognitivi che a partire dalle credenze – le quali si suppone siano correlate alle discipline – intrecciano vari altri componenti. I giudizi, dunque, sono frutto di un processo che mescola conoscenza preventiva, conoscenze metodologiche, principi ontologici, esiti di riflessioni su esperienze pregresse, tutto allo scopo di rendere esprimibile una idea. Questa articolata procedura conta in modo deciso sulla flessibilità cognitiva del soggetto, ma, come si comprende facilmente, quest’ultima non può essere introdotta in maniera univoca, bensì prospetticamente. È infatti noto che, per essere flessibile rispetto a una situazione, uno studente deve saper assemblare concetti rilevanti e componenti specifici di svariati casi di conoscenza.

In una vasta gamma di scenari di apprendimento gli insegnanti e i ricercatori potrebbero concentrarsi su elementi e metodi utili per favorire la stabilità cognitiva, più che la flessibilità. La professionalizzazione degli insegnanti, infatti, è il frutto di un processo di razionalizzazione dei saperi. Un sapere si razionalizza nel senso che manifesta la sua “ragion d’essere” mostrandosi per quello che è, in quanto e come si è configurato². Tutto ciò non trova paragone in altre professioni. L’insegnante non è l’erudito che partecipa con liberalità le sue conoscenze, ma un professionista. Il compito principale che gli si chiede è quello di assicurarsi che ciascuno dei suoi allievi metabolizzi creativamente i processi specifici e generali di apprendimento richiesti. D’altra parte sono abbondanti gli studi che hanno chiarito come qualunque sapere, anche di un ambito di contenuto complesso e/o mal strutturato, può essere acquisito in modo da garantirne il suo uso flessibile. L’obiettivo è quello di stimolare il trasferimento di apprendimento ed evitare la formazione di “conoscenza inerte”(Whitehead 1929)³.

2 Su questo si rimanda a Margiotta (2007a e 2007b).

3 La “conoscenza inerte” è quel sapere che viene acquisito (memorizzato), ma non viene utilizzato se la situazione d’applicazione non è quella scolastica. Ciò è dovuto da una parte alla ipersemplicificazione (talvolta nascosta dietro esigenze didattiche o di comunicazione efficace) e dall’altra alla persistenza di rappresentazioni ingenuae. L’ipsemplicificazione, frutto dell’attività didattica e anche dello “sforzo” razionale di alcuni teorici non consente l’apprendimento dell’essenza dei concetti, genera sapere inerte. La persistenza di rappresentazioni ingenuae di fenomeni (“teorie personali”) è frutto di apprendimenti superficiali che prendono il sopravvento sulle teorie scientifi-

Una veloce disamina della letteratura ci permetterà di costruire una rappresentazione orientativa delle questioni enunciate, facendo emergere proprio il carattere pulsante e attivo delle credenze. Per di più, sarà possibile evidenziare l'influenza del contesto, e come esso costituisca un elemento rilevante per comprendere la dinamica della generazione delle credenze. David Hammer (2002) e alcuni suoi colleghi, ad esempio, hanno sostenuto che i modelli attuali si tradurrebbero nella presunzione di epistemologie troppo stabili. Queste ultime non possono spiegare la dipendenza dal contesto come, al contrario, si evince dagli studi empirici. L'ipotesi principale è che uno studente possa attivare diversi elementi conoscitivi per formare un giudizio epistemologico. A tal fine appare necessaria una certa quantità di conoscenza relativa al tema sottoposto a giudizio. Nella maggior parte dei casi, tuttavia, occorre attivare anche elementi conoscitivi aggiuntivi. Per giudicare la fattibilità o "affidabilità" dei crediti di conoscenza, è necessario sviluppare e rendere consapevoli i processi di "ancoraggio" delle credenze. Ciò include la conoscenza dei contenuti sul tema che deve essere giudicato, le conoscenze circa i metodi di ricerca utilizzati dalla disciplina di riferimento. Altri elementi cognitivi potrebbero rientrare nel campo delle esperienze personali. Proprio queste ultime possono essere attivate in quanto i modi di produrre e di giustificare la conoscenza sono specifici per ogni materia di studio. Per esempio, le persone con scarsa conoscenza della fisica non avranno ampie conoscenze circa i metodi utilizzati all'interno del campo. Tuttavia, alcune assunzioni ontologiche circa la disciplina a cui il tema si presume appartenere, potrebbero essere attivate. Tali assunti ontologici sono visti come congetture circa la realtà del mondo e ciò si traduce in ipotesi su argomenti e questioni che alcune discipline indagano e sulla loro idea di verità.

Le credenze epistemologiche pertanto, rappresentano una parte importante e indispensabile al processo di formazione dei giudizi. Esse si sviluppano e cambiano nell'interazione con altri elementi conoscitivi. Un esperto in un definito campo del sapere, infatti, che si confronti con il lavoro scientifico per anni, cambia le proprie credenze. Egli rielaborerà sia le credenze correlate alla disciplina, sia quelle relative alle specificità del campo fenomenico indagato, come pure quelle più generali. Ciò tuttavia non necessariamente sarà seguito da una discussione esplicita di queste scelte.

In qualsivoglia passaggio, aggiustamento, modellamento della ricerca – vale a dire in ogni fase apprenditiva – tanto l'esperto, quanto il neofita avviano processi di "perfezionamento", di espansione delle credenze. Vale la pena ricordare che apprendimento e sviluppo vengono canalizzati, fin dalla nascita, entro specifici contesti culturali, linguistici e simbolici e si confrontano con molteplici e ricorsive situazioni di esperienza umana.

Come sostiene Margiotta, sul piano della generazione delle conoscenze è giunto il momento di fare i conti con il mito della "società della conoscenza". Infatti, non occorre riflettere troppo in profondità per scoprire che esso si fonda su un modello tecnocratico di vita e di pensiero. Un modello che pensa la complessità ancora in termini computabili; e allo stesso modo, le strutture sociali articolate su modelli centralizzati. Se, a quanto detto, si aggiunge poi l'analisi critica

che. Specialmente quando l'applicazione di quelle conoscenze avviene al di fuori dei contesti in cui sono state apprese tali difficoltà emergono con forza. Su questo si rimanda a Bereiter & Scardamalia, 1987, e soprattutto a Whitehead 1929.

che scaturisce dalla visione economica, si scopre che l'odierna società non è auto-organizzativa, flessibile, orientata a promuovere apprendimenti organizzativi. Ancora Margiotta enfatizza che l'azione educativa e formativa si caratterizza come indispensabile e non eludibile funtore generativo tanto per la evoluzione filogenetica quanto per il cambiamento ontogenetico del funzionamento mentale. Per tali ragioni la pedagogia non può più permettersi d'ignorare i problemi posti dall'approfondimento delle sequenze cognitive e metacognitive. Essa, oggi in modo particolare, deve sistematicamente interrogarsi sui dilemmi sollevati dalla flessibilità e dalla plasticità dello sviluppo della mente.

Intrecciando quest'ultima osservazione con l'analisi precedente se ne ricava che occorre trasformare la funzione primaria della scolarizzazione. Essa ora consiste nell'abilitare gli studenti a esercitare il proprio diritto alla mobilità, culturale prima che geografica e lavorativa. In conseguenza di ciò l'insegnamento scolastico dovrà puntare a sviluppare qualità personali dinamiche piuttosto che doti conformistiche, passive, tradizionalmente associate alla trasmissione dei tradizionali ambiti disciplinari di conoscenza. Gli insegnanti, quindi, dovranno stimolare l'allievo a sviluppare autonomia di giudizio rispetto ai propri stili di apprendimento. Favorire lo sviluppo delle loro capacità di organizzare conoscenza e informazione in modo personale. Educare a ridiscutere le credenze epistemologiche come pure i giudizi da esse sostenuti per favorire plasticità e flessibilità.

2. La natura generativa delle decisioni epistemologiche

Dal ragionamento espresso sopra si evince che i giudizi epistemologici dipendono da una parte dalla capacità e la motivazione d'interpretare le esigenze di un determinato contesto di apprendimento. Dall'altra, dalla ricchezza e completezza degli elementi cognitivi attivabili soggettivamente. Sulla scia degli studi di Bromme (2008), si può ritenere che, a un grado opportunamente elevato ed esteso, le sentenze epistemologiche possono essere definite come giudizi sul contesto di specifiche regioni di conoscenza. Tali traguardi sono favoriti dalla abilità d'ipotizzare scenari, modelli o idee considerabili come presupposti della flessibilità cognitiva. Fattori motivazionali possono essere visualizzati in stretta relazione con il livello di coinvolgimento e la produttività di un giudizio epistemologico. Ne deriva che, è necessario, anche se non sufficiente, considerare il contesto come aspetto determinante del sistema di apprendimento (oltre che d'insegnamento). Infatti, in un contesto di apprendimento specifico le decisioni epistemologiche flessibili e adeguate dipendono anche dalla varietà degli elementi cognitivi che possono essere attivati. Gli studenti che non hanno familiarità con una disciplina tendono ad avere solo pochi elementi cognitivi superficiali i quali non favoriscono la costituzione di giudizi epistemologici flessibili.

Dal canto suo Margiotta ha rilevato che la flessibilità cognitiva è il frutto di una non lineare elaborazione dell'assetto della conoscenza. Ciò è possibile a condizione che l'ordine interno ed esterno non sia il semplice riflesso dell'assetto generale della conoscenza. Per tali argomentazioni epistemiche e anche per molte altre ragioni pedagogico-sociologico-economiche il Nostro invita a considerare quale sarà la natura auspicata del sapere? Esiste una credenza generale sufficientemente determinabile da costituire una fonte univoca di giudizio epistemico sul sapere? Quale natura avrà un sapere di tale tipo? Sarà un sapere moltiplicativo, generativo, relativo, cioè tassello di una strategia flessibile e adattiva a un livello alto, ovvero riproduttivo, settoriale ossia un algoritmo?

Le credenze epistemologiche si presume siano situate al livello cognitivo (non meta-cognitivo) come rete di elementi che solitamente vengono attivati in interazione con altre reti di componenti conoscitivi. D'altra parte i giudizi sono situati a livello meta-cognitivo. Anche in questo caso la letteratura mostra che tale visione presuppone che gli studenti abbiano in generale credenze epistemologiche strettamente correlate alla disciplina, e persino relative ad argomenti precisi. Le credenze epistemologiche sviluppate dagli studenti risentono, inoltre, dei diversi crediti di conoscenza che questi hanno. Per tali ragioni, ad esempio, si è discusso molto sui modelli d'insegnamento della matematica e della fisica. Nei modelli classici i fatti sono enfatizzati e l'impressione che emerge dai libri di testo è che la conoscenza di quelle discipline appare certa. Ne consegue che uno studente fa propria quell'epistemologia rigida così elaborata; occorrerà grande impegno critico-cognitivo per liberarsene.

Questa condizione può opportunamente essere superata e arricchita nel senso della adattabilità e flessibilità promuovendo l'educazione di talenti esperti. I talenti esperti sono quelli capaci di flessibilizzarsi di fronte al mercato delle evenienze, e di arrivare autonomamente al processo di formazione dell'identità e del sé. Ogni allievo dovrebbe avere il diritto, sostiene Margiotta, non solo la fortuna, di poter attivare il potenziale che lo distingue. Per raggiungere questo obiettivo egli dovrebbe essere accompagnato, guidato ed educato all'uso consapevole della decisione e del giudizio. Consapevole delle implicazioni che il contesto produce e la costruzione delle credenze rafforza.

Ciò può essere raggiunto seguendo vie diverse. Da una parte si possono sviluppare modelli di credenze relativi a precisi ambiti di conoscenza epistemologicamente più studiati sul piano didattico. Dall'altra si possono sviluppare prototipi, frutto di riflessioni epistemologiche su evidenze non soltanto disciplinari, ma esiti di analisi pedagogiche di ampio raggio. A mo' di esempio. La didattica della matematica ha seguito un importante processo di sviluppo critico nell'ultimo mezzo secolo. Si è passati da una visione ristretta, legata alla prestazione e all'apprendimento mnemonico-ripetitivo, a una concezione artistica dell'insegnamento. L'assunto più o meno esplicito considera l'insegnamento come termine di controllo e misura di tutto il processo educativo-formativo. Si riteneva che migliorando l'insegnamento fosse possibile migliorare anche l'apprendimento. Il crescente dibattito epistemologico sulla natura della conoscenza matematica, legato anche alle preoccupazioni pedagogiche dei matematici, ha fatto emergere un aspetto fino a quel momento era rimasto nascosto. Occorreva, così, rivedere alcune credenze epistemologiche che sostenevano giudizi d'ininfluenza dello studio e dell'uso dell'epistemologia e della storia della matematica per la pratica didattica. Il processo di apprendimento dei concetti cominciava ad affacciarsi sulla scena. Senza dettagliare ulteriormente questo esempio, è già possibile individuare entrambe le vie precedentemente indicate. Gli insegnanti di matematica hanno a lungo sostenuto l'idea che soltanto la situazione di apprendimento costituiva l'unica condizione per il raggiungimento del risultato. Bravi matematici non possono non generare ché altri validi esperti della scienza di Pitagora. Tale idea emergeva dalla considerazione epistemologica che la matematica fosse scienza per iniziati. Per contro, intrecciando evidenze disciplinari ed extra-disciplinari si sviluppa l'idea che essa è una scienza con una storia, fatta di successi e di fallimenti. Si scopre che dietro ai risultati raggiunti ci sono uomini come altri che hanno patito anche la quotidianità. E inoltre, i temi e i problemi caratterizzanti la disciplina poggiano su concetti che richiedono di essere trasmessi, ma anche assimilati. Compiuta tale maturazione si trasforma la credenza che voleva tutto lo sforzo didattico sulle spalle del docente (inizialmente unico creatore e

gestore di situazioni). Emerge, attraverso l'inserimento all'interno del sistema di un aspetto nuovo, il ruolo attivo dell'allievo.

Da quanto detto emerge che:

1. Considerare le credenze epistemologiche rigide e indiscutibili non fa altro che nascondere la policromia del fenomeno educativo;
2. Ritenere le credenze epistemologiche come frutto di riflessioni esclusivamente disciplinari non permette di scoprire trame più ricche e complesse del fenomeno educativo e formativo.

3. Educare la scelta per valorizzare gli apprendimenti

Le credenze epistemologiche e i giudizi a esse collegati sostengono la capacità di prendere decisioni. L'obiettivo terminale di ogni intervento orientativo/educativo/formativo ha come scopo quello di aiutare il soggetto a compiere la scelta migliore. In altri termini, l'intero processo educativo-formativo, al di là dei singoli contenuti di sapere, deve sostenere la capacità di selezionare (criticamente) le diverse possibilità. Oggi, più che in passato, occorre sviluppare competenze che sostengano i giudizi critici e attenti sul mondo. Soprattutto aumentare le possibilità individuali e sociali, le potenzialità di attuazione delle idee, la individuazione delle risorse, dei funzionamenti e quant'altro possa essere utile alla realizzazione personale. Le cause che rendono necessario tutto ciò sono abbondantemente studiate e note: surplus informativo, estensione e velocità di trasformazione del sapere, formazione di modelli di verità sempre più sovrastrutturati. Così anche l'azione educativa e formativa richiede una revisione critica. Occorre tener conto – non soltanto in condizioni di rischio – delle euristiche della scelta individuate da Kahneman e Tversky⁴. Queste accompagnano le scelte e, all'interno della cornice del fenomeno educativo e formativo, poggiano sulle credenze che gli insegnanti trasmettono anche se ancora oggi non guidano.

Kahneman e Tversky hanno elaborato un modello articolato di euristiche della scelta che intreccia tre livelli: la *rappresentatività*, la *disponibilità* e l'*ancoraggio*. La *rappresentatività* attraverso i concetti di *categoria* e di *schema*, opera l'analisi delle informazioni percepite nell'ambiente. Da tale analisi si elaborano strutture di rappresentazione di specifici domini della realtà tramite i quali l'individuo potrà comprenderla. Per rappresentatività si intende una valutazione del rapporto esistente tra un elemento campione e l'universo di riferimento, tra un esempio e una categoria⁵. Successivamente, l'euristica della *disponibilità* è una

- 4 In questo modo Kahneman ha dato inizio a un lungo percorso che progressivamente ha messo in discussione la validità descrittiva dell'assunzione di razionalità e del modello normativo dell'*utilità attesa* proposto da von Neumann.
- 5 Questo concetto viene utilizzato per stimare la probabilità che un dato elemento appartenga a una determinata categoria, oppure che un certo evento avvenga in conformità a una data ipotesi. Nel primo caso il concetto di rappresentatività si riduce alla nozione di *somiglianza*. Nel secondo caso la rappresentatività si traduce in termini di *causalità*: una determinata azione è rappresentativa di una persona in quanto sarà possibile ricondurre a essa la volontà di compiere quell'atto. Sebbene vi siano circostanze in cui l'euristica della rappresentatività porti a un giudizio accurato, risulta evidente come proprio l'utilizzo di tale strategia comporti l'insorgere di una considerevole quantità di *biases*.

particolare strategia cognitiva utilizzata in circostanze in cui occorre valutare la frequenza o la probabilità di un evento⁶. Infine, per *ancoraggio* si intende quel fenomeno per cui, dovendo fornire una valutazione di un evento, il soggetto utilizza un punto di riferimento, detto *ancora*. Molto spesso l'*ancora* è costituita da un evento noto: può essere un elemento familiare o proveniente da una fonte autorevole o esperta. Successivamente, si procede all'*accomodamento*, ovvero si passa alla fase di analisi e d'integrazione di tutte le informazioni disponibili. In altre parole, si tende a essere influenzati dalle informazioni fornite inizialmente, cioè dalle caratteristiche della situazione all'interno della quale viene richiesto un giudizio⁷. Inoltre, nella pratica educativa è necessario tenere in adeguato conto anche l'azione disturbatrice (*biases*) e deviante che tutte e tre queste euristiche possono generare sulle scelte del docente.

La scelta presuppone l'adesione esistenziale che operativamente deve tradursi in decisione. Educare alla scelta, pertanto, significa insegnare alcuni elementi di base che attengono all'abilità di prendere decisioni. Riassumendo, considerato che operare delle scelte è una condizione intrinseca della natura umana e che la progressiva autodeterminazione costituisce la possibilità di una realizzazione. Educare alla scelta significa condurre verso un adeguato equilibrio psichico che dispone alla assunzione consapevole e "serena" di rischi, senza, tuttavia, inficiare la serenità personale. L'educatore non deve mai incorrere nella tentazione di sostituirsi all'educando nella scelta, anche se egli può aiutarlo nella decisione, posto che sia chiara la prima. L'indecisione e soprattutto la non scelta sono sintomi di una mancata presa di coscienza vocazionale. Queste si manifestano quando la persona non si sente chiamata verso qualcosa, per cui non riesce ad attivare le risorse necessarie per affrontare la situazione. Le strategie di orientamento possono aiutare a superare un impasse che rischia di diventare drammatica per la persona e per la società. Infatti, la mancata realizzazione professionale produce insoddisfazione nell'individuo, incidendo negativamente sulle sue capacità di dare il meglio di sé. Ciò viene pagato con la perdita di equilibrio, mentre per la società si produce uno spreco di risorse esito della mal riuscita o totalmente assente integrazione professionale.

Conclusioni

La flessibilità cognitiva è un obiettivo educativo di rilevanza strategica, in quanto, se opportunamente coltivato e perseguito nella pratica dell'insegnamento, consente di sviluppare negli allievi autonomia, plasticità, adattabilità, creatività.

- 6 Nel caso in cui la persona non disponga di dati precisi, infatti, essa farà probabilmente riferimento alla sua conoscenza pregressa ricercando in memoria elementi che possano essergli di aiuto. Molto spesso, infatti, il processo di memorizzazione si avvale di meccanismi di revisione degli stimoli che modificano alcuni aspetti fondamentali della realtà a cui si fa riferimento. Questi processi possono facilmente portare a distorsioni di giudizio, a veri e propri *biases*.
- 7 D. Kahneman, A. Tversky, *Prospect Theory: An Analysis of Decision Under Risk*, in "Econometrica", vol. 47, (1979), pp. 263–91. I due studiosi hanno dimostrato come tali fenomeni costituiscano una delle prime cause di errore nei meccanismi di valutazione delle probabilità, portando ad errori sistematici nella stima dei fattori del calcolo della probabilità.

Dalla letteratura e dal dibattito scientifico legato a queste questioni emerge che i processi di costruzione dei giudizi epistemologici rappresentano una variabile importantissima del sistema insegnamento-apprendimento delle discipline. A loro volta, i giudizi sono l'esito di un processo critico che vede al centro la decisione. Fare propria una credenza epistemologica sulla base dell'insieme delle conoscenze di cui si dispone al momento, significa operare scelte relativamente al grado di affidabilità della ipotesi scelta. Di conseguenza, aprire il dibattito sulle questioni concettuali e metodologiche relative credenze epistemologiche significa affrontare il problema di come "guidare" le giovani menti allo sviluppo del pensiero critico e alla maturazione di talenti esperti.

L'obiettivo psicologico di comprendere se le interazioni tra elementi cognitivi siano in relazione alla flessibilità e alla adattabilità nel cambio del contesto potrebbe anche essere un elemento che accomuna i processi di apprendimento. Questo approccio demarca l'orizzonte pedagogico della questione focalizza il processo di formazione delle credenze epistemologiche. Ciò si traduce anche in responsabilità e presa in carico proprio nella promozione di una "scuola di qualità". Ovvero, là dove si desidera promuovere una scuola che incoraggi il talento con il supporto di insegnanti in grado di consolidare nell'allievo la capacità di orientare con successo le proprie abilità,

L'obiettivo pedagogico del passaggio di conoscenze, competenze e metacognizioni da naturali ad esperte necessita di un insegnamento strategico, che già Ausubel chiamava "significativo" e che a sua volta produce apprendimenti significativi. Come si è cercato di abbozzare nelle pagine precedenti tale processo è sostenuto da credenze epistemologiche disciplinari e generali, dichiarato attraverso i giudizi epistemologici e frutto di scelte consapevoli.

Riferimenti bibliografici

- Bereiter, C., & Scardamalia, M. (1987). *The psychology of written composition*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Bromme, R. (2005). Thinking and knowing about knowledge: A plea for and critical remarks on psychological research programs on epistemological beliefs. In M. Hoffmann, J. Lenhard, & F. Seeger (Eds.), *Activity and sign: Grounding mathematics education* (pp. 191–201). New York: Springer.
- Bromme, R., & Kienhues, D. (2008). Allgemeinbildung [general education]. In W. Schneider & M. Hasselhorn (Eds.), *Handbuch der Pädagogischen Psychologie* (pp. 619–628). Göttingen, Germany: Hogrefe.
- Bromme, R., Kienhues, D., & Stahl, E. (2008). Knowledge and epistemological beliefs: An intimate but complicate relationship. In M. S. Khine (Ed.), *Knowing, knowledge and beliefs: Epistemological studies across diverse cultures* (pp. 423–441). New York: Springer.
- Bromme, R., Pieschl, S., & Stahl, E. (2010). Epistemological beliefs are standards for adaptive learning: A functional theory about epistemological beliefs and metacognition. *Metacognition and Learning*, 5, 7–26.
- Buehl, M. M., & Alexander, P. A. (2001). Beliefs about academic knowledge. *Educational Psychology Review*, 13, 385–418.
- Buehl, M. M., & Alexander, P. A. (2006). Examining the dual nature of epistemological beliefs. *International Journal of Educational Research*, 45, 28–42.
- Hammer, D. (1994). Epistemological beliefs in introductory physics. *Cognition and Instruction*, 12, 151–183.
- Hammer, D., & Elby, A. (2002). On the form of a personal epistemology. In B. K. Hofer & P. R. Pintrich (Eds.), *Personal epistemology: The psychology of beliefs about knowledge and knowing* (pp. 169–190). Mahwah, NJ: Erlbaum.

- Hammer, D., & Elby, A. (2003). Tapping students' epistemological resources. *The Journal of the Learning Sciences*, 12, 53–91.
- Hofer, B. K. (2000). Dimensionality and disciplinary differences in personal epistemology. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 378–405.
- Hofer, B. K. (2006). Domain specificity of personal epistemology: Resolved questions, persistent issues, new models. *International Journal of Educational Research*, 45, 85–95.
- Hofer, B. (2009, August). Online learning and epistemic understanding in adolescence: Preliminary findings. Paper presented at the 13th Biennial Conference, EARLI 2009, Amsterdam.
- Kahneman D. & Tversky A. (1979), Prospect Theory: An Analysis of Decision Under Risk, in "Econometrica", vol. 47, pp. 263–91.
- Kienhues, D., Bromme, R., & Stahl, E. (2008). Changing epistemological beliefs: The unexpected impact of a short-term intervention. *British Journal of Educational Psychology*, 78, 545–565.
- Margiotta U. (2007a), *Insegnare nella società della conoscenza*, Pensa, Lecce.
- Margiotta U. (2007b), *Pensare la Formazione*, Bruno Mondadori, Milano.
- Whitehead A. N. (1929). *The Aims of Education and Other Essays*, New York, Macmillan Company.

Lo straordinario valore educativo dello sport

The extraordinary educational value of sport

Daniele Coco

Università Cattolica, Milano
daniele.coco@unicatt.it

ABSTRACT

In our society, gratification, achievement and well-being as sport values are held in high regard only in theory, unfortunately.

Indeed, sport values are still defined by generic trends which aren't punchy enough on experience.

Sport values and disvalues will be identified through a pedagogical point of view, and prompts of search and method to apply to concrete situations will be provided.

Education to values through sport must be an answer to human needs of growth, of relationship with other people and reality, which can be good or rough, but true indeed.

Nella nostra società, la gratificazione, il risultato ed il benessere come valori sportivi sono tenuti in grande considerazione solo in teoria, purtroppo. Infatti, valori sportivi sono tuttora definiti da orientamenti generici che non sono sufficientemente incisivi sulla pratica.

I valori e disvalori dello sport verranno individuati da un punto di vista pedagogico, fornendo indicazioni di ricerca e di metodo da applicare a situazioni concrete.

L'educazione ai valori attraverso lo sport deve essere una risposta al bisogno umano di crescita, di relazione con gli altri e con la realtà che può essere buona o cattiva ma comunque vera.

KEYWORDS

Values, disvalues, playing and sporting activities

Valori, disvalori, attività ludiche e sportive

Introduzione

A fronte di una crisi di valori, non solo nello sport, ma anche in diversi altri ambiti, si intende ri-focalizzare quali valori lo Sport porti con se e quali criticità si possano incontrare.

Ciò può avvenire sollecitando i soggetti implicati a vario titolo, quali insegnanti, formatori, educatori, allenatori, tecnici ed animatori, ad una riflessione su quello che si ritiene essenziale per la crescita armonica in una società complessa come quella odierna.

“L’attività motoria e dello sport nella nostra società non si misura solo in termini di produzione, ossia di relazione costo-prodotto-profitto, ma dal grado di soddisfazione e benessere, fatto di valori umani, che ne ricavano i partecipanti/praticanti” (Isidori, 2008, p. 17).

L’ambiente complessivo, in cui vivono e operano i soggetti ‘beneficiari’ dell’attività sportiva, può facilitare o meno lo sviluppo dello sport nel suo valore integrale.

“Per sviluppare un’educazione attraverso lo sport, è necessario aumentare le forme di negoziazione democratica con il territorio in tutti gli ambiti ed i programmi di attività motoria e sportiva, definendo azioni e compiti di coloro che si impegnano per sviluppare questi valori. Le attività motorie e sportive incidono nella formazione della persona, con una funzione modellante e interattiva che si espande anche oltre i tradizionali obiettivi” (Sibilio, 2005, p. 21); educandola, formandola, portando ad un graduale miglioramento della persona nell’aspetto della corporeità, nella dimensione della relazionalità e della realizzazione in quello che si decide di eseguire.

Non mancano gli ambiti e le occasioni in cui il riferimento ai valori sportivi sia espresso e divulgato, in un modo che è tuttavia approssimativo e generico, annullando e screditando non solo lo sport in sé, ma anche il luogo in cui viene proposta tale attività.

“L’approccio ai valori dello sport è ancora una pedagogia generica e predicatoria, di tono moraleggiante e meramente prescrittivo, che nasconde sotto le sue formule preconfezionate uno spaventoso vuoto di contenuti ed una inesistente ricaduta sulla pratica” (Isidori, 2008, p.13).

Bisogna quindi che la teoria si possa applicare, che gli elementi formativi siano dentro le attività proposte, tenendo ben presente le criticità che questo comporta.

Si ritiene quindi che, nella prospettiva pedagogica, occorra individuare “valori e disvalori di cui lo sport è portatore e fornire indicazioni metodologiche concrete e facilmente spendibili nella pratica” (Isidori, 2008, p. 14). Quindi occorre che la teoria cominci a dialogare con la pratica per dare il reale potenziale educativo allo sport.

1. I valori e le criticità dello sport tra teoria e prassi

È opportuno osservare che la contraddizione tra teoria e prassi è alla base della crisi dei valori dello sport, lasciando spesso i soggetti che operano come educatori, insegnanti, tecnici, allenatori, operatori, animatori o semplici spettatori, le famiglie, o gli atleti stessi (i recenti casi di mal comportamento in campo e fuori dal campo, o i casi di doping ne sono purtroppo una sconcertante testimonianza), nell’accettazione che la dimensione valoriale teorica di questa modalità possa non trovare un evidente ed immediato riscontro nella pratica. Questo nichili-

smo passivo, purtroppo, impedisce di vedere l'attuale crisi dei valori dello sport che tocca i piccoli centri sportivi, ma anche inevitabilmente i grandi club. Infatti, possiamo dire che "lo sport può acquisire una funzione importante in quanto agenzia educativa, avendo una grande forza troppo spesso sottovalutata: la passione. Il bambino che va in campo o in palestra solitamente è desideroso di andarci. È da questa considerazione che deve partire una profonda riflessione su quanto bisognerebbe investire, non solo in termini economici, nello sport e soprattutto su quello giovanile. L'investimento primo sarebbe quello di mettere a disposizione del nostro futuro, i bambini, persone che oltre ad essere preparate nella disciplina sportiva, siano sensibili alle esigenze non solo del piccolo atleta, ma anche del semplice bambino" (Osti, Gamberini, 2010, p. 14).

Anche la ricerca educativa, a tal proposito, dovrà svilupparsi su quattro principali prospettive di indagine:

- *Teorica*: che definisca che cosa siano i valori, il senso;
- *Sperimentale*: che indaghi sulle variabili socio culturali;
- *Metodologico-didattica*: che individui le metodologie per la trasmissione di valori e contenuti;
- *Applicativa-pratica*: ossia spendibile sul territorio.

Occorre quindi "sostituire il paradigma esortativo-prescrittivo con quello ermeneutico-decostruttivo, centrato sulla sequenza metodologica della comprensione-interazione-applicazione" (Isidori, 2008, p. 13). È facile e frequente, invece, fermarsi alla sola comprensione-interazione, rendendo poco efficace e quindi incompleto questo processo.

Le attività motorio-sportive costituiscono, potenzialmente, una prassi umana-umanizzante, con precise finalità educative e formative.

Infatti, se lo scopo dell'educazione morale è la maturità morale, e se la maturità morale è un qualcosa che deve essere sviluppato, allora diviene necessario conoscerne il processo evolutivo e le modalità per sostenerlo.

Il problema di educare bambini, ragazzi, giovani e adulti alla moralità, non è solo quello di quali contenuti offrire loro come valori dell'agire morale, ma è anche il problema di come aiutarli a fare propri, ad interiorizzare quei valori che la società, la cultura, la religione, il mondo propongono come meritevoli di impegno personale per la loro realizzazione.

Quindi l'educazione rappresenta "l'attività umana in grado di ricomporre l'armonia tra diverse istanze, tra il sé esteriore e il sé interiore, tra il corpo e l'interiorità, tra il limite e la finitezza dell'uomo e la sua ansia di infinito, tra il non senso e la ricerca del senso" (Musaio, 2013, p. 114). Con le loro specificità, gli educatori hanno il compito arduo di educare, definiamo l'educando invece come colui che "è realtà incarnata storicamente in uno spazio e in un tempo definiti, con uno specifico carattere, bisogni, esigenze e idealità proprie, con talenti e attitudini distinte, che si profila in sostanza come personalità" (Musaio, 2013, p. 113). Mentre, come educatori, "non possiamo limitarci a percepire l'educando in maniera astratta e indefinita, come appare a volte nell'immaginario di chi educa il bambino, il ragazzo, l'adolescente, osservati, studiati, analizzati seguendo i percorsi tracciati da metodiche psicologiche, sociologiche e pedagogiche testate su un presunto modello di persona, che impedisce di tradurre in un'effettiva e realista consistenza umana il nostro modo di educare" (Musaio, 2013, p. 113).

Occorre vigilare sul fatto che l'azione educativa è sempre un'azione morale sull'altro e per l'altro poiché non è mai qualcosa di meramente tecnico (e, quindi, una mera traslazione di informazioni). Infatti l'educazione non è mai solo un

problema di tecniche di trasmissione e tecniche di apprendimento; essa è, prima di tutto, una “comunicazione di quello che sono, vivono, pensano, l’educatore e la comunità educativa, al servizio della promozione integrale della persona, in modo che, in collegamento con il reale (con la realtà vissuta) essa si possa realizzare pienamente” (Dominguez, 2007, p. 13).

Dunque l’agire morale non è una sequenza di atti sconnessi, né una pura esecuzione meccanico-materiale di particolari comportamenti imitativi dell’adulto preso come modello. L’interesse dell’educatore è quello di individuare i processi attraverso i quali il bambino sviluppa la capacità di percezione del valore morale e, di conseguenza, individuare i modi per aiutare e sostenere tali processi evolutivi.

Pertanto la domanda che ci poniamo è: “perché bisogna parlare di valori nello sport”?

“I valori sono presenti in tutti gli aspetti del comportamento umano. Si può affermare, quindi, che non si dà (non esista) azione umana senza valori, [...] ad esempio, il cosiddetto comportamento motorio, che ritroviamo nell’esercizio e nell’attività fisica, non è mai qualcosa di meramente biofisiologico o solo meccanico, ma è carico di significati culturali” (Isidori, 2008, p. 32). A partire da questa consapevolezza, gli insegnanti ed i formatori dello sport, devono fare i conti con i vari significati valoriali che dovranno poi essere comunicati e fatti divenire esperienza con lo sport.

“Da qui la necessità di far conoscere all’educando l’oggetto-valore da trasmettere, per aiutare quest’ultimo a desiderarlo ed a preferirlo. Se non vi è una presentazione dei valori ed una conoscenza previa da parte dell’educando, non si potrà mai pensare di strutturare un’azione educativa efficace” (Isidori, 2008, p. 41). Infatti, se prima di tutto non siamo convinti noi in prima persona che i valori rappresentino le premesse per la costruzione dell’identità umana della persona, che passa anche dalle esperienze fatte, lavoreremo nel mondo dello sport come in un ambito estremamente tecnico, privo di significato.

Ecco allora la definizione di Aristotele secondo cui “la virtù [morale], dunque, è una disposizione concernente la scelta, consistente in una medietà in rapporto a noi, determinata in base ad un criterio, e precisamente al criterio in base al quale la determinerebbe l’uomo saggio” (Aristotele, 2000, II, 6 1106b 36-1107a 2.). A questo proposito, vi sono da fare delle precisazioni per non cadere in un equivoco. Innanzitutto ‘medietà’ non significa mediocrità ma è la giusta misura, ciò che è conforme a ragione, e che non è identico per tutti.

Aristotele esemplificava scrivendo che “se dieci è tanto e due è poco, come mezzo secondo la cosa si prende sei, giacché esso supera ed è superato in eguale misura. E questo è un mezzo secondo la proporzione aritmetica. Invece, il mezzo in rapporto a noi non deve essere preso in questo modo: infatti, se per un individuo dieci mine di cibo sono molto e due sono poco, non per questo il maestro di ginnastica prescriverà sei mine: infatti può darsi che anche questa quantità, per chi deve ingerirla, sia troppo grande oppure troppo piccola: infatti per Milone sarebbe poco, per un principiante di ginnastica sarebbe molto” (Aristotele, 2000, II, 6 1106a 35-1106b 5).

Lo sport è educativo quando permette lo sviluppo delle attitudini motorie della persona in relazione ai suoi aspetti affettivi, cognitivi e sociali (Le Boulch, 1979). Questi valori non vanno mai dati per scontati, in nessun contesto. Infatti, le maggiori critiche rivolte allo sport, riguardano spesso sia la mancanza di un vero e serio impegno nella trasmissione di valori, che la produzione di con-

trovalori e disvalori da parte degli operatori, dei giocatori e delle istituzioni sportive.

E quindi quali valori porta con sé lo sport? Esistono secondo Isidori (2008) tre tipi di valori: valori puri; disvalori; valori misti.

I valori puri sono quelli positivi, essi garantiscono il rispetto della dignità della persona e della collettività, rappresentano il mezzo ed il fine dell'educazione motoria sportiva: salute e benessere; ludicità; socializzazione; integrazione; partecipazione attiva; amicizia; lealtà; costanza; creatività motoria; autocontrollo e miglioramento di se stessi.

Questi valori denotano un'aspirazione, fungono da modelli regolativi della pratica motoria e sportiva.

I controvalori o disvalori, sono quei valori che possiedono una natura bipolare, cioè ad ogni valore corrisponde un concetto opposto; questi controvalori sono l'insieme dei contenuti negativi dei valori puri: violenza; manipolazione, narcisismo, edonismo, consumismo, passività, vittoria ad ogni costo, discriminazione sulla base delle proprie competenze motorie, sessismo, razzismo.

I valori misti, invece, sono i valori che possono agire sia come valore puro che come controvalore, a seconda del contesto ambientale in cui si sviluppano e degli agenti educativi che vi operano: vittoria; premio; competizione; rendimento; interesse; competenza; salute e benessere; identificazioni con i grandi atleti.

Dopo aver definito i valori e i disvalori dello sport, possiamo affermare che un elemento fondamentale oltre al soggetto che propone l'attività sportiva è l'ambiente socio-culturale di riferimento dove essa viene praticata.

È fondamentale cercare di evitare che i valori misti degenerino in disvalori, bisogna invece cercare di tramutarli in puri, tenendo presente che il percorso non è dei più semplici.

Famiglia, scuola, oratori, federazioni, associazioni sportive, enti, centri sportivi, devono cercare di dialogare per un migliore reciproco aiuto, senza scaricare e delegare colpe ed impegni gli uni sugli altri. "I valori, anche se sembrano esterni, sono in realtà interni all'uomo, perché presuppongono una libera scelta del soggetto che consciamente li assume. Le norme, invece, e le regole, appaiono esterne, imposte dal di fuori. È proprio questa dialettica tra interno/esterno, tra libertà e imposizione, a rappresentare una delle dinamiche più note dell'educazione sportiva, nella quale il gioco, con le necessità del rispetto delle sue regole da parte di tutti e le sanzioni previste in caso di non osservanza, rappresenta un potente strumento di formazione morale e del carattere" (Isidori, 2008, p. 40).

Di seguito si presenteranno alcune caratteristiche educative straordinarie dello sport, con una carrellata di elementi che potranno essere utilizzati come spunto sia per gli sport di squadra che per gli sport individuali.

Educare al rispetto dell'ambiente e della natura:

conoscere la natura; conoscere le leggi fisiche; riconoscere il valore dell'ambiente naturale; rispettare la natura.

Educare il corpo, il movimento, le emozioni:

migliorare la conoscenza di se stessi; contenere la propria carica agonistica; acquisire il senso di autoefficacia; migliorare la conoscenza del proprio corpo; rispondere al bisogno di rilassarsi; migliorare la capacità di autostima; migliorare la capacità di autocontrollo; saper gestire le proprie emozioni; conoscere gli effetti fisiologici del movimento sul proprio corpo; migliorare la fi-

ducia nelle proprie capacità; riconoscere i propri limiti; riconoscere il ruolo dell'allenamento come ricerca per migliorare la propria prestazione.

Educare ai valori, alle regole ed alla socialità:

accettare la vittoria / sconfitta; riconoscere l'importanza della socialità; saper vincere con stile e saper perdere con dignità; riconoscere l'importanza della solidarietà; rispettare e riconoscere la funzione delle regole; riconoscere la lealtà come valore sportivo imprescindibile; riconoscere il proprio ruolo e quello degli altri; saper reggere la fatica; saper attendere ed accettare la frustrazione soprattutto nei momenti più difficili; conoscere le norme di sicurezza in ambito sportivo; anteporre il rispetto dell'avversario all'ottenimento dell'obiettivo; conoscere i rapporti e le culture di tradizione locale; rispettare il proprio ruolo per garantire un gioco ordinato; migliorare la conoscenza degli altri; voler stare insieme oltre la pratica sportiva, aiutarsi reciprocamente; saper perdonare e perdonarsi; mantenere l'assoluta correttezza nell'uso di sostanze di supporto.

Educare alla prevenzione ed all'integrazione sociale:

contrastare la tendenza ad isolarsi e a chiudersi in se stessi; ricercare l'attività sportiva più adatta alla propria persona che consente di avere obiettivi a cui tendere e interessi reali a cui dedicarsi; prevenire le cattive abitudini e le dipendenze; vivere la gratuità dell'attività e la soddisfazione di giocare insieme per dare un sano gusto alla vita; impegnarsi con forza a fare sempre meglio e vivere la dedizione nel quotidiano nell'accettare il sacrificio per migliorare e fortificare il carattere; cercare di dare sempre il massimo per motivare l'impegno; stare insieme e vivere l'amicizia, combattere atteggiamenti passivi, permettendo l'inclusione e l'integrazione; valorizzare le diversità di ogni persona ed, attraverso l'impegno comune al raggiungimento di un obiettivo, abbattere barriere culturali e pregiudizi difficili in altri ambiti, sostenere il singolo da parte del gruppo nei casi di necessità anche fuori dal campo.

Elementi multidisciplinari:

conoscenze spaziali e geometriche; conoscenze storiche dei giochi e dello sport; conoscenze linguistiche; conoscenze aritmetiche; capacità di analisi; conoscenze scientifiche sull'ambiente di gioco; conoscenza delle caratteristiche dei materiali utilizzati; conoscenze della meccanica; conoscenze geografiche; conoscenza delle leggi bio-meccaniche; conoscenze artistiche.

Educazione delle forme intellettive:

corporea; spaziale; naturalistica; intrapersonale; interpersonale; linguistica; esistenziale; logico-matematica; musicale.

Educazione dei sistemi percettivi:

vista; propriocettività; tatto; udito; olfatto.

Questi aspetti sopra elencati ci permettono di dare la giusta collocazione dello sviluppo educativo dello sport. Ma lo sport non tiene conto solo degli aspetti di carattere morale e sociale ma tiene in considerazione anche i fattori fisici legati al movimento. Infatti lo sport migliora e perfeziona alcune capacità in relazione al movimento dell'uomo ed all'esecuzione del gesto.

Le capacità motorie influenzano l'intensità e la qualità di risposta dell'uomo all'ambiente. La classificazione di tali capacità è stata fornita nel 1967 dallo studioso tedesco Gundlach, interpretata a sua volta nel 1984 da Mainel e affermata nel 2000 da Wrisberg. Quindi affronteremo adesso la classificazione delle capacità: "le capacità motorie si suddividono in capacità condizionali e coordinative" (Meinel K., 1984, p. 203).

Le capacità condizionali determinano la durata, la quantità, l'intensità e la ve-

locità della risposta motoria; esse incidono in maniera determinante sulla prestazione motorio-sportiva e sono influenzate dai processi metabolici che conducono alla produzione di energia (come il processo aerobico e quello anaerobico, a sua volta diviso in lattacido e alattacido). Le capacità coordinative consentono di apprendere e organizzare il movimento, di dirigerlo e controllarlo, ma anche di regolarlo e adattarlo. Le capacità coordinative dipendono dal grado di maturazione del sistema nervoso centrale e determinano il tipo e la qualità della risposta motoria.

Le capacità motorie condizionali comprendono: “la forza, la rapidità e la resistenza” (Casolo, 2002 p. 72). Esse determinano l’intensità, la quantità e la durata della risposta motoria, incidendo sulla prestazione motorio-sportiva. Le capacità motorie condizionali sono influenzate dai processi metabolici che conducono alla produzione di energia (aerobico, anaerobico lattacido, ed anaerobico alattacido) indispensabile per il movimento. Il lavoro e lo spostamento dei segmenti del corpo viene determinato dalla possibilità che i muscoli hanno di trasformare l’energia biochimica in energia meccanica. Gli effetti dell’allenamento delle capacità condizionali si traducono in un miglioramento funzionale dei processi energetici.

Le capacità coordinative si suddividono: in capacità di combinazione del movimento, di differenziazione cinestetica, di equilibrio, di orientamento spaziotemporale, di reazione e di trasformazione del movimento. Esse sono determinate dai processi che regolano e controllano il movimento e dipendono dal grado di maturazione del sistema nervoso. Infine ci sono le capacità strutturali elastiche, che si suddividono in mobilità articolare ed in elasticità muscolare.

Le esperienze motorie portano il bambino, il ragazzo, l’uomo a conoscere l’ambiente che lo circonda elaborando continuamente dati e stimoli ricevuti dai contesti che perlustra; esso svilupperà quindi tutte queste capacità che gli serviranno per tutta la vita. Il movimento consente di far sperimentare l’uomo, che conosce l’ambiente esterno attraverso i cinque sensi.

Infatti le sollecitazioni sensoriali tattili, visive e uditive provocate dall’azione promuovono i processi cerebrali che sono alla base di determinate capacità. La percezione attraverso il movimento stimola l’organizzazione di nuovi movimenti che, stanno alla base di nuove perlustrazioni e sperimentazioni, nonché di combinazioni motorie che aprono ulteriori vie per apprendere al meglio la realtà circostante. L’educazione al movimento permette di far fare esperienza alla persona e permetterle quindi di conoscere meglio se stessa, il suo corpo e le sue emozioni in relazione con il mondo.

Quindi l’educazione ai valori attraverso lo sport, può essere considerata un mezzo di formazione globale della persona, prima come bambino poi come uomo.

2. Vivere la vita con lealtà: un percorso educativo tra gioco e sport

Il gioco e lo sport possono essere definiti come facilitatori di relazioni e incontri, infatti le varie forme di diversità individuali vengono riconosciute e valorizzate evitando che le differenze si trasformino in disuguaglianze che possono, soprattutto in giovane età, creare traumi difficili da superare.

“Lo sport è un ambito di assoluta importanza nella formazione della persona, e le associazioni sportive che sono presenti nei nostri oratori e nelle nostre comunità rappresentano una straordinaria risorsa educativa. Lo sport è un’attività umana tra le più significative. Considerato nelle sue caratteristiche

fondamentali, esso produce su un piano simbolico la realtà della vita, che è impegno, sacrificio, lotta, sofferenza, ma anche gioia, speranza, soddisfazione e felicità” (Chiesadimilano, 2014). Il gioco e lo sport promuovono il valore del rispetto di regole concordate e condivise e i valori etici che sono alla base della convivenza civile dei giorni nostri; scuole famiglie oratori dovrebbero far sì che questo fosse sempre perseguito, vigilando sull’impostazione delle agenzie educative.

“La pratica sportiva, soprattutto in oratorio, se intesa correttamente e non ridotta a fatto puramente agonistico o a semplice riempitivo del tempo libero, può assumere una valenza pedagogica rilevante: significativi elementi educativi dello sport possono essere individuati nel campo dello sviluppo psicofisico e delle relazioni interpersonali, nei comportamenti che chiedono sacrificio di sé, lealtà, autocontrollo, perseveranza nel raggiungere un obiettivo, nella gratuità e nel disinteresse di chi coglie nello sport un’occasione per migliorare sé e gli altri. In questa prospettiva, l’oratorio promuove l’attività sportiva come un servizio alla vita dei ragazzi e dei giovani, nell’ambito dell’attenzione che la Chiesa ambrosiana riserva allo sport” (Chiesadimilano, 2014).

Gli educatori e gli insegnanti sono impegnati a trasmettere e a far vivere ai ragazzi i fondamenti di una cultura portatrice di rispetto soprattutto per l’avversario, il senso di appartenenza, di responsabilità, di controllo dell’aggressività e di negazione di qualunque forma di violenza esplicita o implicita, dentro e fuori dal campo.

“L’esperienza motoria deve connotarsi come vissuto positivo, mettendo in risalto la capacità di fare dell’alunno, rendendolo costantemente protagonista e progressivamente consapevole delle competenze motorie via via acquisite. Deve inoltre realizzarsi come un’attività che non discrimina, non annoia, non seleziona, permettendo a tutti gli alunni la più ampia partecipazione nel rispetto delle molteplici diversità” (Ministero della Pubblica Istruzione, 2007, pp. 73-74).

Lo sport si configura pertanto come traguardo di un percorso educativo che inizia in giovane età con il semplice gioco, che crescendo muta in gioco-sport, fino ad evolvere nello sport vero e proprio. Accettare questo percorso educativo ci permette di affrontare i valori dal gioco allo sport in modo completo ed esaustivo, accompagnando la persona nella sua crescita evolutiva, intellettuale e morale.

Pertanto si affronterà questo percorso seguendo le varie tappe dal gioco, al gioco-sport, allo sport. Nella tabella seguente, vengono schematizzate le differenze principali tra sport e gioco (Valentini, Dardanella, Federici, 2003, p. 80):

SPORT	GIOCO
Prevede delle sezioni	Non prevede delle sezioni
Solo alcuni giocano	Tutti giocano
Tempi precisi	Tempi non precisi
Regolamento tecnico	Regolamento variabile e suscettibile di modifiche ed interpretazioni
Attrezzo di gioco regolamentare	Attrezzo di gioco non regolamentare
Spazi definiti	Spazi non definiti
L'errore tecnico e tattico si corregge	L'errore di gioco non si corregge
C'è sempre un vincitore e un vinto	Non sempre c'è un vincitore
L'obiettivo è vincere	L'obiettivo è partecipare e divertirsi
L'età è un vincolo ed un ostacolo	L'età non conta
Il pubblico è presente ed assiste alle varie manifestazioni sportive	Senza pubblico
Le scorrettezze sono punite	Le scorrettezze non sono tollerate, anche se spesso non sono sanzionate
Con arbitro	Senza arbitro

Tab. 1

Possiamo affermare che vi è un forte legame tra gioco/apprendimento/identità personale e valori sociali; il mondo dell'educazione di oggi può beneficiare infatti di opportuni contesti ludici. Nel gioco, se opportunamente condotto, si possono sviluppare situazioni che favoriscono l'espressione dell'individualità: l'autonomia, l'accettazione dell'altro, ma anche l'umanità con le sue contraddizioni; esso è specchio della futura vita che si dovrà affrontare in tutte le sue sfaccettature.

Un'altra caratteristica del gioco e dello sport è il fatto di essere "il luogo di costruzione del gruppo, la palestra delle relazioni umane, il laboratorio dei momenti cooperativi, la pista della solidarietà. Nello sport educativo, il gruppo non è solo la modalità di accesso ai risultati, è soprattutto l'ambiente per la costruzione di un percorso che trasforma la responsabilità soggettiva in responsabilità collettive, la crescita di un soggetto nuovo che non è la somma delle sue parti ma l'originale integrazione delle diverse potenzialità presenti" (Sibilio, 2005, p. 23).

Riportiamo, a titolo di chiarimento, uno schema che mette bene in luce differenze e somiglianze tra i 'giochi sportivi' e gli 'sport agonistici':

ATTIVITA'	GIOCHI SPORTIVI A CARATTERE EDUCATIVO	SPORT AGONISTICI
FINALITA'	1. Riconoscere i valori del gruppo nella pratica sportiva (regole, ruoli, responsabilità); 2. Educare il corpo; 3. Educare attraverso il corpo; 4. Utilizzare lo sport ed il movimento come chiave di accesso originale ed alternativa ad alcuni saperi.	Costruzione di capacità e competenze nel campo sportivo, finalizzate al raggiungimento di obiettivi prestazionali.
OBIETTIVO PRIMARIO	Obiettivi previsti dal quadro legislativo per le attività motorie e sportive in ambito scolastico.	Costruzione e miglioramento di prerequisiti condizionali e coordinativi.
SPAZI	Scuola, palestre, giardini attrezzati.	Impianti codificati.
ARCO TEMPORALE	6-18 anni.	Non prima dei 12 anni.

Tab. 2 - Sibilio, 2005, p. 24

Sulla base di queste caratteristiche, si può definire anche una via di mezzo tra il gioco e lo sport: "il gioco-sport, questo gli assegna un ruolo importante di transizione all'interno dell'educazione motoria come mezzo stimolante della successiva pratica sportiva in quanto tale" (Valentini, Dardanella, Federici, 2003, p. 83):

- è funzionale alle richieste motorie: il gioco-sport comprende non solo attività che completino e sviluppino il movimento, ma anche che soddisfino il dinamismo corporeo che caratterizza l'attività;
- sviluppa le capacità coordinative: grazie ad attività che mettano in evidenza i miglioramenti nell'organizzazione, il controllo e l'affinamento dei movimenti. Eleva di conseguenza i limiti individuali e del gruppo;
- sviluppa la personalità: la moltitudine delle proposte consente lo sviluppo tra la dimensione motoria e quella della personalità (affettiva, intellettuale, sociale, operativa);
- non è un mini-sport: adatta di volta in volta i comportamenti delle diverse discipline ricavando tutti i gesti a seconda del gruppo di apprendimento, sempre mantenendo la dimensione del gioco, ma senza esasperazioni o specializzazioni precoci;
- facilita l'avviamento motorio: il gioco-sport non può essere considerato, sport in quanto è strutturato sulla base di motivazioni educative e didattiche, ma è senz'altro promotore delle attività pre-sportive. Il gioco-sport promuove il proseguimento di obiettivi precisi, quali lo sviluppo e il rafforzamento di capacità e talenti dei soggetti, l'acquisizione di sane e strutturate abitudini motorie nonché la conoscenza di attività pre-sportive in vista di un futuro inserimento nella pratica sportiva;
- motiva l'agonismo: una buona dose di competitività può consolidare l'autocontrollo e la realizzazione della personalità. Ovviamente, il fine educativo deve essere quello dello sviluppo dei concetti di persona e del rispetto delle regole. Infatti, l'allontanamento da questi principi può portare ad un pericolo per lo sviluppo del soggetto;
- è esperienza ludica: scopo del gioco-sport è quello di sottolineare il sogget-

to come protagonista a prescindere dall'età. Quindi l'educatore ha il compito di rendere la sua proposta operativa un cammino, talvolta faticoso, ma necessario per crescere;

- è educazione sportiva: grazie al lavoro dell'educatore, il soggetto può vivere e sperimentare esperienze positive nello sport, mentre sta giocando. Il gioco-sport è definito come variabile dinamica emotiva preziosa, la più difficile da educarsi in altri perché si scontra con la propria personale aggressività, la più delicata di tutte perché può far virare verso l'amore o verso l'ostilità. L'agonismo sportivo, come già detto in precedenza, è una manifestazione di creatività che può far raggiungere traguardi formativi.

Secondo quanto visto, è evidente la differenza che intercorre tra il considerare la disciplina sportiva secondo tutte le dimensioni umane oppure considerarla solo univocamente, avendo di mira il risultato 'a qualsiasi prezzo'.

Sarà utile allora aver sempre presente che, non è l'uomo per lo sport, ma è lo sport per l'uomo, soprattutto oggi. Assolutizzare lo sport significa in realtà degradarlo, poiché in tal modo si degrada l'uomo. L'uomo infatti è il centro di ogni attività, ed esaltare solo una sfera dell'esistenza, lungi dall'esaltarlo, lo umilia. Si comprende come lo sport, soprattutto quando si è giovani, debba essere strumento educativo. Di qui la necessità della preparazione tecnica e umana di coloro che introducono i ragazzi alle attività motorie, poiché soltanto da buoni allenatori e dirigenti si potranno far emergere tutte le potenzialità educative dell'attività sportiva, ricordando che tale "servizio educativo passa proprio 'dentro' il fare sport e non accanto o dopo di esso" (Tettamanzi, 2004, pp.15-16).

Fatte queste dovute distinzioni, che ci aiutano a riconoscere quali siano le differenze tra gioco, gioco-sport e sport, di seguito si intende mettere l'accento su ad un altro aspetto fondamentale dello sport, il Fair Play.

Fair Play vuol dire rispettare lo sport, i suoi valori e le regole morali di chi lo pratica in modo vero ed appassionato. Questo nasce dall'esigenza di regolamentare con delle regole 'non scritte', che sono stabilite da un codice presente nel gioco e nello sport. Fair Play significa "gioco corretto" o anche "lealtà", che è l'anima dello sport ed è principio della cultura degli uomini e dei popoli da secoli. Vivere secondo il Fair Play, costituisce una componente essenziale del Panathlon. Qualunque sia il mio ruolo nello sport, anche quello di spettatore, mi impegno a (Panathlon International, 2010):

- fare di ogni incontro sportivo, poco importa la posta in palio e la rilevanza dell'avvenimento, un momento privilegiato, una sorta di festa;
- conformarmi alle regole ed allo spirito dello sport praticato;
- rispettare i miei avversari come me stesso;
- accettare le decisioni degli arbitri e dei giudici sportivi, sapendo che, come me, hanno diritto all'errore, ma fanno di tutto per non commetterlo;
- evitare la cattiveria e le aggressioni nei miei atti, parole o scritti;
- non usare artifici o inganni per ottenere il successo;
- essere degno nella vittoria, come nella sconfitta;
- aiutare ognuno, con la mia presenza, la mia esperienza e la mia comprensione;
- soccorrere ogni sportivo ferito o la cui vita è in pericolo;
- essere realmente un ambasciatore dello sport, aiutando a far rispettare intorno a me i principi qui affermati;
- onorando questo impegno, sarò un vero sportivo.

Un grande esempio che ci può far capire meglio il tema affrontato, viene da Giovanni Paolo II, che parlando da sportivo, ha più volte richiamato la grande importanza dello sport.

Data l'essenziale componente corporea, esso può valorizzare il corpo e contribuire alla salute e al benessere psico-fisico dell'uomo. Essendo indispensabili, per il suo esercizio, anche virtù quali la tenacia, la disciplina e il dominio di sé, diviene nondimeno "allenamento di volontà, scuola continua di formazione umana e di maturità personale" (Giovanni Paolo II, 2008, p. 48). Nell'ambito educativo, esso ha un ruolo fondamentale, in quanto l'individuo elabora l'immagine di se stesso attraverso le sensazioni e la memoria delle proprie esperienze.

Il corpo stesso è luogo e metafora della originaria situazione esistenziale dell'uomo, egli è collocato fra terra e cielo, le gambe lo radicano al suolo, la colonna vertebrale è eretta verso il cielo, inoltre le braccia si aprono verso l'orizzonte dell'Altro, gli altri esseri e gli altri uomini. [...] Il movimento come realtà formativa deve, allora, mantenere la dialettica fra la terra e il cielo connaturata al corpo: assolvere ai bisogni della naturalità e accondiscendere l'appartenenza alla terra, soddisfacendo i bisogni dell'uomo; orientare, nel contempo, la personalità verso l'alto, sensibilizzandola ai valori ideali, [...] e rendere, così, gli esseri umani autenticamente disponibili all'Altro, grazie alle ricchissime opportunità relazionali delle attività motorie (Naccari, 2003, p. 278).

Inoltre, ricordando che fin dall'Antica Grecia lo sport e le gare olimpiche favorivano il mantenimento dei rapporti con la terra natia e rinsaldavano i legami umani, evidenziava come oggi, ancor più di allora "esso, per le frequenti occasioni d'incontri tra popoli di stirpe diversa, è un coefficiente di amicizia senza frontiere, di convivenza al di là delle lingue, di armonia in nome di valori comuni, un elemento sicuro di pacificazione universale" (Giovanni Paolo II, 2008, p. 49).

Il corpo umano rappresenta quindi, sin dall'antichità, tutto quello che costituisce ogni singolo individuo, come esteriorità ma anche come interiorità. "Educare la corporeità vuol dire educare la persona ad ascoltare i messaggi che il proprio corpo invia, a scoprire la propria forza e i propri limiti, a reinventare la modalità di percezione di se stessi e dell'ambiente esterno, a rinnovare continuamente l'immagine di sé, accettando il proprio corpo che si trasforma nelle varie tappe della vita" (Salveti, 2014, p. 97). Le scienze umane e sociali manifestano per il corpo un interesse che si estende sia alla sfera epistemologica di teorizzazione, che della prassi, soprattutto in età evolutiva.

Da queste considerazioni, appare chiaro come in ogni disciplina sportiva la vera risorsa sia l'uomo: capace di vincere con se stesso e con gli altri prima che sul campo.

Pertanto il valore si configura per mezzo della persona concreta, oggettivo e conveniente nella sua umanità che lo interiorizza attraverso la sua esperienza e lo trasforma in una norma morale di comportamento utile per tutta la sua vita.

Il rispetto delle regole, fondamentale ed imprescindibile aspetto senza il quale non si può propriamente parlare di sport, diventa esso stesso un allenamento per l'esistenza quotidiana: 'dallo sport alla vita e dalla vita allo sport', dalla realtà del campo alla realtà della vita e viceversa.

Conclusioni

Da quanto visto, lo sport essendo una pratica umana può essere a diversi gradi uno strumento per la promozione dei valori. Ciò dipende fondamentalmente da alcuni fattori: da chi ci propone l'attività, dall'ambiente circostante, dalla libertà di ognuno di aderire. Incontrando i giocatori professionisti della Nazionale Italiana di calcio a Roma, il 13 agosto 2013, papa Francesco ha detto loro: "Voi, prima di essere campioni, siete uomini, persone umane con i vostri pregi e i vostri difetti, con il vostro cuore e le vostre idee, le vostre aspirazioni e i vostri problemi. E allora, anche se siete dei personaggi, rimanete sempre uomini, nello sport e nella vita. Uomini, portatori di umanità" (FIGC, 2013). Quello che emerge da questa riflessione è la valenza educativa dell'attività sportiva, nel suo complesso come azione educativa.

L'azione dell'educatore non può mai essere asettica o neutra rispetto all'asunzione ed all'esplicitazione di questi valori; infatti nessuno educa se non partendo da un punto di vista, in modo esplicito o implicito; tutto ciò che si dice e si fa risponde ad una gerarchia di valori (Isidori, 2008). Pertanto bisogna avere coraggio, coraggio di educare, come suggerisce Brezinka: "Il coraggio di educare bene richiede prima di tutto il coraggio di pretendere di più da se stessi, dal proprio stile di vita, vivendo coerentemente secondo i valori che danno significato e stabilità alla vita, gioie durature e consolazione nel dolore... il buon esempio, le possibilità di agire bene e il calore umano nell'ambiente circostante sono decisivi" (Brezinka, 2011, p. 55).

Non bisogna sottovalutare l'importanza dello sport oggi; in un momento di crisi dei valori bisogna risvegliare sia in chi pratica sport sia in chi lo promuove, il senso ultimo delle cose.

Potremo, in conclusione, dare degli spunti educativi mettendo in risalto alcuni aspetti, utilizzando delle parole chiave fondamentali che qui di seguito verranno elencate.

Nel gioco e nello sport vi sono compresenti: la soddisfazione di giocare, il gusto del sano divertimento, il bisogno di rilassarsi, la gratuità nell'attività, la forza e l'impegno a fare sempre meglio, il vivere la dedizione nel quotidiano, l'accettare il sacrificio, tendere ad un obiettivo, reggere la fatica, saper attendere ed accettare la frustrazione soprattutto nei momenti più difficili, ed ancora vi è la perseveranza, l'amicizia, la collaborazione con i compagni di squadra, la voglia di stare insieme oltre la pratica sportiva, l'aiuto reciproco e la capacità di perdonarsi, l'incontro con l'avversario, che non è un nemico, dentro e fuori dal campo.

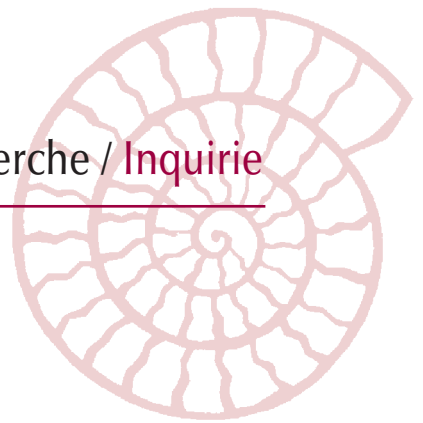
L'educazione, pertanto, va rivista in risposta all'esigenza, sempre più lampante, di promuovere una educazione ai valori, alla socievolezza ed al senso di responsabilità, rafforzate dalle esperienze e dai vissuti personali e corporei.


Riferimenti bibliografici

- Aristotele (2000). *Etica Nicomachea*. a cura di C. Mazzarelli. Milano: Bompiani.
- Brezinka, W. (2011). *Educazione e pedagogia in tempi di cambiamento culturale*. Milano: Vita e pensiero.
- Casolo, F. (2002). *Lineamenti di teoria e metodologia del movimento umano*, Milano: Vita e Pensiero.
- Chiesadimilano. (2014). *Lo sport. Dal progetto di pastorale giovanile*. Milano: Diocesi di Milano. Disponibile in: www.chiesadimilano.it/pgfom/2.2442/lo-sport-1.51039 [accessed settembre 2014].

- Dominguez, X. (2007). *Etica del docente*. Roma: Las.
- FIGC (2013). *Il Papa agli azzurri*. Roma: FIGC. Disponibile in: www.figc.it [accessed settembre 2014].
- Giovanni Paolo II (1986). *Discorso ai giocatori dell'Associazione Calcio Milan*, 20 dicembre 1986 in *Bellezza, ascesi, utilità: la sfida educativa nello sport*, (2008) a cura di N. Lovocchio e G. Ronchi. Milano: Ares.
- Isidori, E. (2008). *Educazione, sport e valori*. Roma: Aracne.
- Le Boulch, J. (1979). *Educare con il movimento*. Roma: Armando.
- Meinel, K. (1984). *Teoria del movimento*. Roma: Società Stampa Sportiva.
- Ministero della Pubblica Istruzione, (2007). *Indicazioni per il curricolo. Per la scuola dell'infanzia e per il primo ciclo d'istruzione*. Roma: Tecnodid editrice.
- Musaio, M. (2013). *L'arte di educare l'umano*. Milano: Vita e Pensiero.
- Naccari, A. G. A. (2003). *Pedagogia della corporeità. Educazione, attività motoria e sport nel tempo*, Perugia: Morlacchi Editore.
- Osti, M., Gamberini, A., (2010). *Educare per vincere nella vita*. Roma: Armando.
- Panathlon international (2010). *Carta del fair play*. Panathlon international. Disponibile in: www.panathlon.net [accessed settembre 2014].
- Salveti, M. C., (2014). *L'educazione della corporeità: dall'infanzia all'età adulta*. In F. Casolo, G. Mari, (A cura di), *Pedagogia del movimento e della corporeità* (pag. 97) Milano: Vita e Pensiero.
- Sibilio, M. (2005). *Lo sport come percorso educativo*. Napoli: Alfredo Guida Editore.
- Tettamanzi, D. (2004). *Sportivi uomini veri*. Milano: Centro Ambrosiano.
- Valentini, M., Dardanello, R., Federici, A. (2003). *L'arte del gioco e dell'animazione*, Urbino: Editore Montefeltro.

Ricerche / **In**quirie





Abitudini e atteggiamenti degli studenti “con basso rendimento”: una ricerca osservativa sulle abilità di studio

Habits and attitudes of students “low academic performance”: an observational research on study skills

Anna Maria Murdaca
University of Messina
annamaria.murdaca@unime.it

Antonella Nuzzaci
University of L'Aquila
antonella.nuzzaci@univaq.it

ABSTRACT

The research examines the relationship between students with low academic performance and perceived efficacy study in two of the school year, and at the beginning and at the end, to see “at a distance” of twelve months in the absence of specific interventions triggered by the teachers what happens on the level of skills and attitudes towards the study. It was considered appropriate to conduct two surveys to monitor the spontaneous development of study skills in specific learning contexts and subjects with poor performance to better understand the role played by certain factors in the link between goals, habits, and attitudes and school failure in order to allow teachers in training to identify appropriate strategies to intervene in the teaching. The research is part of that strand of literature that sees the possibility of identifying the risk factors relating to the process of acquisition of study skills in students with low mastery and low academic success attending the school in the second grade, regardless of the type of school in question, that have common traits and characteristics on which it appears necessary to intervene with educationally appropriate training programs related to the study of strategic skills in in order to limit the phenomena of school leavers and drop-out.

La ricerca esamina le relazioni tra studenti con basso rendimento scolastico ed efficienza percepita nello studio in due momenti dell'anno scolastico, all'inizio e ed alla fine, per verificare “a distanza” di dodici mesi in assenza di interventi specifici attivati dagli insegnanti cosa accade sul piano delle abilità e atteggiamenti verso lo studio. Si è ritenuto opportuno effettuare due rilevazioni per seguire l'evoluzione spontanea delle abilità di studio in specifici contesti formativi e su soggetti con scarso rendimento per meglio comprendere il ruolo rivestito da alcuni fattori nel legame tra obiettivi, abitudini e atteggiamenti ed insuccesso scolastico al fine di consentire ad insegnanti in formazione continua di individuare strategie opportune per intervenire in sede didattica. La ricerca si inserisce nell'ambito di quel filone di studi che vede la possibilità di individuare i fattori di rischio riguardanti il processo di acquisizione delle abilità di studio in studenti con bassa padronanza e scarso successo scolastico frequentanti la scuola superiore di secondo grado, che, indipendentemente dal tipo di scuola considerato, possiedono tratti e caratteristiche comuni sulle quali appare necessario intervenire didatticamente con adeguati interventi formativi relativi alle abilità strategiche di studio al fine di limitare i fenomeni di dispersione scolastica e di drop-out.

KEYWORDS

Study skills, metacognitive skills, study habits, attitudes toward the study, academic performance, educational success.
Abilità di studio, abilità metacognitive, abitudini allo studio, atteggiamenti verso lo studio, rendimento scolastico, successo formativo.

* I paragrafi 3 e 6 sono stati scritti da Anna Murdaca, i paragrafi 2 e 7 sono stati scritti da Antonella Nuzzaci, mentre i paragrafi 1, 4 e 5 sono stati scritti congiuntamente da Anna Maria Murdaca e Antonella Nuzzaci.

Introduzione

Il fatto che alcuni studenti con buone capacità abbiano uno scarso rendimento a scuola ed altri con basse capacità riescano bene è sempre stato avvertito dagli educatori come un problema. Il termine “rendimento” si riferisce generalmente al modo in cui gli studenti affrontano i loro studi o a come svolgono i compiti loro assegnati dagli insegnanti; tale lemma in realtà rimanda alla capacità di studiare ed essere in grado di comunicare la conoscenza in riferimento a criteri o a parametri, rispetto ai quali uno studente raggiunge o meno il risultato atteso. Tuttavia, è noto come le prestazioni relative allo studio siano influenzate da molteplici fattori. Quando esse risultano inadeguate appare utile indagare aspetti specifici del processo di insegnamento-apprendimento che appaiono centrali: problemi di ordine cognitivo, scarsa conoscenza e/o uso inadeguato di strategie funzionali di apprendimento, deficit nei processi di controllo metacognitivo, demotivazione, stili attributivi, percezione del sé, convinzioni e stati emotivi non funzionali e così via. Fattori questi ultimi che possono generare atteggiamenti fatalistici e passivi nei confronti della scuola e dell'apprendimento e gli obiettivi orientati al compito.

Le componenti metacognitive e quelle emotivo-motivazionali, socialmente e culturalmente determinate, possono essere apprese, proprio come l'atteggiamento verso lo studio, che appare anche veicolato da figure di riferimento importanti come quelle dei genitori e degli insegnanti (Pazzaglia, Moè, Friso, Rizzato, 2002). Denominate anche strategie metacognitive, le capacità di controllo metacognitivo sono il risultato di “operazioni mentali leader” che possono essere definite come la capacità di utilizzare le conoscenze strategiche per conseguire gli obiettivi cognitivi (Desoete, 2008; Schraw & Moshman, 1995). La letteratura si concentra su quattro competenze metacognitive chiave: previsione, pianificazione, monitoraggio e valutazione (Brown, 1980; Desoete, Roeyers & Buysse, 2001; Desoete & Roeyers, 2002; Lucangeli e Cornoldi, 1997) che inducono gli studenti ad acquisire e/o incrementare abilità valutative e auto-valutative con cui valutare prodotti e processi regolativi del loro apprendimento e metterli in grado di verificare il raggiungimento dei loro obiettivi e la pertinenza delle conclusioni a cui giungono. Tali competenze funzionali permettono agli studenti di percepire e valutare in maniera adeguata le loro prestazioni. Con esse gli studenti possono anche confrontare le loro prestazioni con quelle degli altri e utilizzare i risultati del confronto per individuare gli errori nei processi di soluzione (Lucangeli, Cornoldi, & Tellarini, 1998). È vero infatti che gli studenti con bassa metacognizione e scarsa capacità di autoregolazione spesso non sono attivamente coinvolti nel proprio processo di apprendimento, pianificazione e monitoraggio delle attività e non si concentrano sui propri atteggiamenti di studio (Zimmerman & Martinez- Pons, 1986). Costruire strategie di studio efficaci diviene invece estremamente importante per il processo di acquisizione di apprendimenti significativi per l'allievo, come quelli relativi alla capacità di differenziare gli elementi della conoscenza.

La letteratura ha dimostrato come questa capacità sia fondamentale durante lo studio per lo sviluppo di strategie adeguate (Son & Metcalfe, 2000; Son, 2004; Thiede & Dunlosky, 1999). Inoltre, essa rileva come l'allievo con scarsa auto-efficacia e gestione del tempo, oltre con basse competenze e scarsa auto-motivazione (Ley & Young, 1998) tenda a non cercare l'assistenza di coetanei e insegnanti nello svolgimento di una certa attività. Le abilità di studio possono sinteticamente essere considerate come una “macro-categoria” che comprende al suo interno diverse dimensioni, ognuna delle quali meriterebbe opportuna trattazione al

fine di programmare interventi didattici maggiormente mirati ed efficaci. Esse sono solitamente definite come capacità degli studenti di gestire il tempo e le altre risorse per completare un compito scolastico con successo. In questo senso, l'“abitudine allo studio” è da intendersi come la quantità e la varietà delle routine utilizzate dallo studente durante un periodo regolare di studi che si attua all'interno di un percorso continuo e di un ambiente favorevole. Crede e Kuncel (2008) definiscono l'abitudine allo studio come una forma di routine non limitata alla frequenza dello studio, alla revisione del materiale, all'auto-valutazione, alle prove del materiale appreso e all'ambiente favorevole. Infine, gli atteggiamenti degli studenti verso “l'atto di studiare” (Crede & Kuncel, 2008) possono essere definiti come “atteggiamenti di studio”, che vengono influenzati da molti fattori che incidono sull'orientamento allo studio, sulle abitudini e sugli atteggiamenti generali degli studenti. Le differenze individuali, l'utilizzo efficace del tempo, le abitudini di studio e di formazione, come anche del resto i diversi soggetti quali gli insegnanti, la famiglia ecc., ed elementi quali il contesto ecc., sono tutti aspetti che concorrono a definire una vera e propria “postura allo studio”. Tuttavia, le differenze individuali possono essere analizzate e descritte in termini di controllo, di genere e di successo formativo. Quando le abitudini di studio vengono analizzate in termini di focalizzazione del controllo e del successo formativo vanno considerate in rapporto alla guida e all'incoraggiamento che gli insegnanti (Bacanli, 2002, p. 133) forniscono agli studenti (Murdaca, 2008). Prociuk e Breen (1974) hanno esaminato la relazione tra controllo, abitudini di studio, atteggiamenti e rendimento scolastico ed hanno riscontrato l'esistenza di una relazione positiva tra questi fattori. Anche le differenze in termini di genere mostrano significativi risultati: le studentesse hanno scolasticamente maggiore successo rispetto agli studenti di sesso maschile e hanno migliori abitudini e atteggiamenti verso lo studio (Arslantas, 2001; Brown & Holtzman, 1984; Grabill et al., 2005; Gadzella & Fournet, 1976; Hong & Lee, 2000; Houtte, 2004; Kucukahmet, 1987; Mullen, 1995; Tinklin, 2003). Le ricerche mostrano inoltre come gli studenti che hanno abitudini di studio e atteggiamenti meno adeguati abbiano anche minore riuscita scolastica (Agnew et al., 1993; Arslantas, 2001; Carter, 1999; Elliot et al., 1990; Gordon, 1997; Jones et al., 1993; Kleijn et al., 1994; Lammers et al., 2001; Lawler-Prince et al., 1993; Schultz, 1989; Slate et al., 1990; Sunbul et al., 1998; Ulug, 1981). Tuttavia, le ragioni dell'insuccesso scolastico sono riconducibili a cause di diversa natura e determinate dall'uso, più o meno, esteso ed efficace di differenti strategie di apprendimento (Cornoldi, 1995), oltre che dall'incidenza di fattori metacognitivi e motivazionali e dal controllo metacognitivo. I fattori motivazionali riguardano i motivi e gli scopi che inducono “a studiare” o “a rifiutare” il compito di apprendimento e richiamano le dimensioni strategiche e le abilità necessarie, ma non sufficienti, a garantire il successo scolastico se mancano componenti adeguate di ordine metacognitivo e motivazionale (De Beni & Moé, 2000). Ciò perché un apprendimento attivo ed intenzionale comporta comunque sempre l'utilizzo di un personale bagaglio strategico (Boscolo, 1997), atto a consentire lo svolgimento e l'assolvimento del compito. L'uso di una strategia implica infatti l'assunzione di una decisione adeguata e di una scelta precisa in riferimento all'obiettivo da raggiungere, che possono dirsi limitati nel caso di soggetti molto giovani o inesperti. Uno degli obiettivi dell'istruzione è dunque quello di condurre l'allievo a gestire, attraverso l'uso di strategie appropriate, il proprio apprendimento, a controllare la propria attività di comprensione, di elaborazione e di soluzione dei problemi, in larga parte tipiche del lavoro scolastico. Ciò influenza indirettamente la prestazione. La riuscita o la non riuscita a scuola, per effetto dell'impegno, dell'interesse, della motivazione personale, sono solita-

mente associate ad atteggiamenti positivi o negativi che inducono conseguentemente lo studente ad assumere “buone o cattive” abitudini di studio e ad applicare strategie in maniera corretta o scorretta, con la diretta conseguenza di riuscire o meno ad avere un minore o maggiore senso di controllo della realtà e fiducia in se stesso. In definitiva i soggetti maggiormente motivati al successo ottengono generalmente prestazioni superiori soprattutto nelle situazioni di applicazione di strategie di studi e di memoria; i soggetti che esercitano un controllo maggiore sui loro processi di apprendimento imparano meglio e con maggiore efficacia rispetto a soggetti tendenzialmente più passivi; questo perché una maggiore elaborazione produce generalmente una memorizzazione migliore. Grande importanza, poi, nella determinazione del successo o insuccesso scolastico, riveste il sistema di credenze, percezioni e convinzioni che studenti e insegnanti hanno nei confronti dell'apprendimento, e che costituiscono le epistemologie personali (Semeraro, 2011), ovvero quelle intuizioni socialmente condivise sulla natura della conoscenza, sulla sua modalità di acquisizione e sull'organizzazione dell'apprendimento (Mason, 2006).

2. Obiettivi della ricerca

L'obiettivo della presente ricerca è scaturito dalle riflessioni emerse all'interno di un Corso di aggiornamento degli insegnanti in servizio svoltosi in alcuni Istituti di istruzione secondaria superiore della provincia di Reggio Calabria. Lo studio intendeva offrire agli insegnanti la possibilità di riflettere sulle diverse modalità in cui il professionista dell'insegnamento dispone per organizzare l'attività didattica (Margiotta, 2010). Ciò allo scopo di rendere l'apprendimento degli allievi più consapevole, consentendo loro di acquisire quelle abilità di studio utili a perseguire il successo scolastico e ad mostrare come esse costituiscano una delle principali funzioni trasversali che dovrebbero possedere per trasformare le conoscenze in significati in un processo di elaborazione profonda e riflessiva delle informazioni (Nuzzaci, 2011; Murdaca, 2008). L'idea era finalizzata a massimizzare, dunque, l'alfabetizzazione degli insegnanti sui vantaggi derivanti dalla conoscenza delle abilità di studio allo scopo di incoraggiare gli studenti a pianificare strategicamente le loro performance, a riflettere sul possesso di specifiche strategie di pensiero, ad imparare ad utilizzarle perseguendo il successo apprenditivo. Si tratta di strategie che, in interdipendenza e in relazione, guidano la sistematicità di elaborazione, trasformazione delle informazioni ricevute, traducendosi in una rete procedurale di comprensione, codifica, decodifica e produzione. Tali conoscenze e competenze offrono agli insegnanti, se presenti nel loro corredo professionale, la possibilità di monitorare le difficoltà che alcuni studenti incontrano nell'apprendimento e di riflettere “sul quanto e sul come” le strategie (di pensiero e pianificazione) e le tattiche (processi) che gli studenti dovrebbero utilizzare rappresentino lo sfondo di riferimento per realizzare contesti di “apprendimento mediato”. Quest'ultimo consiste nella ricerca degli elementi e delle condizioni in grado di promuovere l'espressione del loro potenziale apprenditivo (Vigotsky, 1934). Tale presupposto deriva dalla idea che i *mastery goals* e le *performances goals* degli studenti determinino la promozione della padronanza, che poggia su un principio di “generatività” (più che su una strategia mnemonica) e di “orchestrazione” delle abilità di studio (più di una mente che elabora le informazioni, la memoria, la rappresentazione della conoscenza, la comprensione, la risoluzione di problemi ecc.). Questi aspetti supportano l'autonomia e l'autogestione dell'apprendimento nello studio da parte dello studen-

te. Si tratta di un apprendimento che vede il soggetto, a partire dall'osservazione della propria esperienza, agire e riflettere assimilando elementi, concettualizzandoli e traducendoli in vere e proprie "sperimentazioni attive" (Kolb, 1973). Ogni momento apprenditivo, dunque, necessita di una processualità di funzioni interdipendenti che comportano il ripensamento, la verbalizzazione, il confronto, l'analisi (Pfeiffer & Jones, 1981). L'agire riflesso e il pensare riflesso mettono in circolarità una variegata serie di sequenze che fanno passare dall'acquisizione di informazioni (input) alla loro rielaborazione (output) fino ad arrivare ad una loro sintonizzazione, seguendo una modalità concettuale di accrescimento, strutturazione e di tuning che vede affermare il processo di acquisizione (Rumelhart & Norman; Boscolo, 1984; Murdaca, 2008).

L'importanza di mettere in grado gli insegnanti di comprendere i meccanismi dell'apprendimento con cui scegliere, governare ed implementare le strategie didattiche più adeguate per aiutare lo studente ad apprendere si è tradotta nella strutturazione dello studio qui presentato, con cui si è proceduto a selezionare variabili significative (Nuzzaci, 2004; Cuzzocrea, Murdaca, Larcán, 2012). Si è definito un "campione per convenienza", che costituisca un primo passo per comprendere come rendere capaci gli insegnanti, a partire da informazioni e dati raccolti in contesto, di apprendere come mettere in grado gli allievi di utilizzare le strategie di pensiero, conducendoli ad esercitare forme di autovalutazione delle competenze ed a coadiuvarli nelle attività al fine di evitare quelle situazioni stressogene che di sicuro ne inficiano il successo scolastico. Pertanto, si è partiti da una prima raccolta dati relativi agli studenti in difficoltà, al loro rendimento, alle loro abitudini ed agli atteggiamenti nello studio attivati, che impediscono l'acquisizione della competenza concernenti il "saper studiare".

Si è trattato di indagare pertanto il possesso o meno delle abilità di quegli studenti con basso rendimento.

La letteratura fornisce, a questo proposito infatti diversi approcci. Affinché il successo possa essere garantito, lo studente dovrebbe essere in grado di scegliere quelle strategie che lo porteranno ad un apprendimento proficuo, strategie capaci di facilitare, ottimizzare e velocizzare i processi di apprendimento, che attivano operazioni di diversa natura: strategie cognitive, strategie metacognitive, strategie socio-affettive e strategie motivazionali. In particolare, le diverse metodologie per pensare e regolare le nostre conoscenze. Metacognizione, autoregolazione e apprendimento autoregolato, pur avendo radici in comune ed essere utilizzati in maniera intercambiabile, sono infatti processi che hanno scopi e significati diversi: parlare di metacognizione significa riferirsi alla consapevolezza, alla conoscenza e al controllo dei meccanismi che regolano il livello della cognizione, cioè essere coscienti dei processi cognitivi in atto e del loro funzionamento, organizzazione e guida. Il concetto di *self-regulation* invece riguarda le dimensioni motivazionali ed evolutive della performance, concetto da cui deriva un terzo costrutto; il *self-regulated learning* o apprendimento auto-regolato che fa generalmente riferimento ad un processo di auto-controllo mirato alla produzione di pensieri, sentimenti e azioni sistematicamente orientati al raggiungimento degli obiettivi che lo studente si propone di raggiungere. In tale direzione importante infatti diviene analizzare le componenti collegate all'apprendimento, ai suoi obiettivi, alla motivazione, oltre che alle percezioni e caratteristiche personali più rilevanti per un metodo di studio efficace, includendo dimensioni come l'attenzione, l'autoefficacia, la capacità di stimolare l'attenzione, capacità di affrontare i problemi, capacità di memorizzare. Tra i costrutti più importanti sono da rilevare gli stili cognitivi e gli stili di apprendimento che offrono la possibilità di cogliere i processi mediante i quali gli studenti ricostruiscono le in-

formazioni acquisendo maggiore flessibilità e consapevolezza riflessiva (Nuzzaci, 2004; Nuzzaci, 2011). Tali abilità possono essere efficacemente insegnate e apprese, consentendo a chi studia di operare un collegamento tra conoscenze teoriche e impiego personale del proprio apprendimento (Fraunfelder, Santoianni, 2002). Chi apprende proficuamente è capace di trasferire la conoscenza e le strategie acquisite e nell'ambito di una conoscenza anche ad altri ambiti, modificando ed estendendo in progress tali strategie. In questo senso estremamente utile diviene comprendere percezioni e cognizioni sui compiti di apprendimento e sull'efficienza percepita nello studio, che possano essere considerati elementi di base sui quali si edificano gli apprendimenti, Tali apprendimento rimandano, comunque, ai prerequisiti che gli studenti dovrebbero possedere per migliorare ed accrescere le acquisizioni, poiché l'apprendimento, quale sistema dinamico, si realizza con il concorso di molteplici fattori, non ultimi quelli cognitivi e metacognitivi.

Lo scopo dunque della ricerca, nella sua prima fase, è stato quello di valutare le differenze tra allievi "a basso rendimento scolastico" frequentanti cinque scuole secondarie superiori di diverso indirizzo in merito all'efficienza nello studio percepito ed osservare, a distanza di un anno scolastico, quanto accaduto in termini di evoluzione della percezione in seguito agli interventi educativi spontanei attivati dagli insegnanti. Si è ritenuto opportuno osservare, con due rilevazioni diverse, senza manipolazione o intervento diretto, l'evoluzione spontanea delle abilità di studio in specifici contesti formativi con il duplice intento di:

Hp 1 = verificare in quale misura l'apprendimento sia in rapporto con lo sviluppo delle abilità di studio e degli interessi degli allievi.

Hp 2 = individuare quelle variabili stabili utili per progettare interventi didattici mirati in funzione delle esigenze degli allievi in difficoltà.

3. Partecipanti

I partecipanti allo studio sono stati selezionati sulla base delle indicazioni fornite dal Consiglio d'Istituto e in relazione alle variabili "rendimento scolastico", "problematicità", "provenienza socio-culturale". Nello specifico 18 studenti frequentavano il Liceo Classico (14%), 23 studenti il Liceo Scientifico (18%), 27 l'Istituto Tecnico Commerciale (22%) e 58 l'Istituto Magistrale (46%). Gli studenti avevano un'età compresa tra 13 e i 15 anni e nella tabella 1 vengono riportate le medie e le deviazioni standard relative alla loro età in base alle classi frequentate.

Scuola	M	DS	Min	Max
Liceo classico (N=18)	13.89	.47	13	15
liceo scientifico (N=23)	14.00	.60	13	15
Istituto tecnico commerciale (N=27)	14.04	.59	13	15
Istituto magistrale (N=58)	13.76	.60	13	15

Tab. 1 - Medie e deviazioni standard relative all'età degli studenti in base alle classi frequentate

Il genere degli studenti risulta rappresentativo (43% femmine e 57% maschi) della normale tipologia di studenti ripartiti in funzione della tipologia di scuola frequentata (Figura 1) e delle variabili socio-culturali.

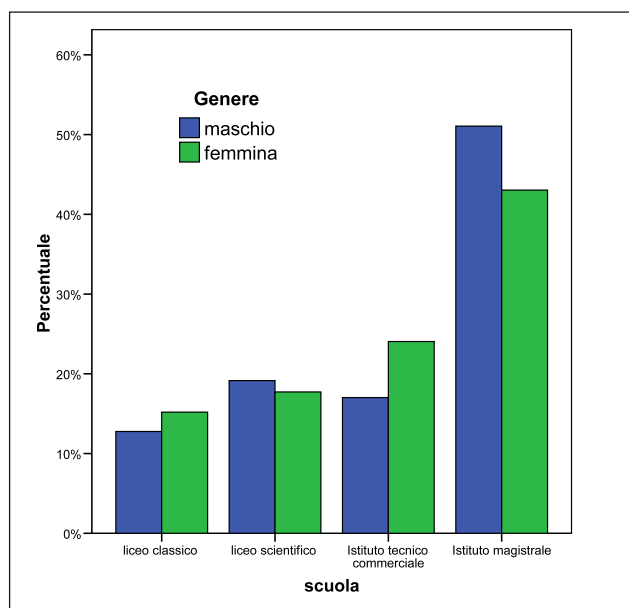


Fig. 1

4. Metodologia

Strumento impiegato SSHA

Lo strumento utilizzato è il *Survey Study Habits and Attitudes* (SSHA) di Brown & Holtzman (1953) è stato in seguito aggiornato da Holtzman, Brown, Farquhar (1954). Nella versione del 1968, Holtzman & Brown propongono due forme: H per la scuola secondaria (primo e secondo grado) e la versione C per gli studenti universitari. Valori alfa coefficiente sono stati calcolati per ciascuna delle quattro sotto-scale di base. L'affidabilità considerata rimane accettabile (Seibel, 1968). Il *Questionario sull'Efficienza nello Studio* (QES) rappresenta l'adattamento italiano del SSHA realizzato da Poláček (Brown & Holtzman, 1988) ed è composto da 100 item ai quali si risponde con intensità graduata: raramente, qualche volta, spesso, generalmente e quasi sempre.

Il questionario è di tipo strutturato ed è volto ad analizzare quattro aspetti: le prime due scale (prontezza negli impegni e metodo di lavoro) riguardano le abitudini di studio e sono legate al rendimento scolastico, mentre le rimanenti due scale (atteggiamento verso gli insegnanti e accettazione dei fini) si riferiscono agli atteggiamenti.

1°- *Prontezza negli impegni* (PI): Un elevato punteggio indica che i doveri scolastici vengono anteposti ad ogni altra attività e testimonia la puntualità e la regolarità dei compiti.

Il soggetto con punteggio alto tende ad eseguire i compiti con regolarità, ri-

servando ad esse le ore più adatte, si concentra facilmente senza lasciarsi disturbare da problemi affettivi o di agenti esterni. Inoltre, dedica un adeguato periodo di tempo agli svaghi (TV, cinema e letture), limitando i rapporti sociali e le attività sportive in modo da non essere danneggiate nello studio. Infatti, studia sistematicamente tutte le materie secondo un piano preciso con particolare tenacia e concentrazione. Nello studio è indipendente e autosufficiente e quindi non chiede aiuto ai suoi compagni. Sembra essere particolarmente in grado di autogestirsi il proprio studio e di organizzarsi senza specifiche richieste da parte di adulti o insegnanti.

2°- *Metodi di lavoro (ML)*: La scala fornisce indicazioni sul tempo dedicato allo studio, sull'efficienza del metodo e sulle abitudini favorevoli all'apprendimento scolastico.

Il soggetto con punteggio alto sembra mostrare un adeguato metodo di studio, ad esempio non si limita a memorizzare le informazioni nuove, ma cerca di cogliere le idee principali di un argomento attraverso brevi riassunti. Punteggi alti rappresentano, inoltre, abitudini di studio favorevoli all'apprendimento; ad esempio, non esita a chiedere ulteriori spiegazioni all'insegnante se non ha capito una parte della lezione e, durante le spiegazioni in classe prende appunti, ricopia schemi e grafici. Nei temi scritti approfondisce l'argomento, lo espone con chiarezza e lo svolge nel tempo stabilito. Prima di incominciare un lavoro scritto, infatti, prepara lo schema e dopo averlo svolto lo rivede ancora. Quando riceve il compito scritto corretto esamina attentamente gli errori indicati dall'insegnante.

3°- *Atteggiamento verso gli insegnanti (AI)*: Questo punteggio rivela l'opinione favorevole (se è alto) o sfavorevole (se è basso) sul comportamento, l'attività e il metodo degli insegnanti.

Il soggetto che ottiene il punteggio alto esprime un atteggiamento favorevole nei confronti degli insegnanti che a loro avviso sanno riconoscere i propri limiti ed esercitano moderatamente la loro autorità. Sanno rendere interessante ed attraente la loro materia, attraverso metodi aggiornati ed adeguati. Comprendono i problemi dei giovani e, garantendo buoni rapporti con gli allievi, li stimolano al confronto, anche dopo aver finito la lezione. Assegnano i compiti secondo le possibilità degli studenti, prestando attenzione alle caratteristiche di ognuno. Nell'assegnare i voti non si lasciano influenzare dagli atteggiamenti degli allievi e dalla simpatia o antipatia che provano per loro, mantenendo un atteggiamento imparziale.

4°- *Accettazione dei fini (AF)*: Il punteggio elevato indica il grado in cui vengono approvate e accolte le finalità dell'istruzione che la scuola attualmente offre.

Il soggetto con il punteggio alto partecipa attivamente alle lezioni che ritiene interessanti. Studia con impegno tutte le materie perché è convinto della loro utilità, ritenendo lo studio e la sua occupazione principale. Ha sviluppato idee chiare circa la finalità dei suoi studi e il suo interesse per la scuola rimane costante nel tempo poiché ritiene che la scuola offra adeguate opportunità per l'approfondimento di argomenti utili e interessanti. Manifesta, quindi, un reale interesse e impegno per ogni materia, a prescindere dalla simpatia o antipatia verso il singolo insegnante, ritenendo che la scuola favorisca lo sviluppo delle sue capacità.

Il QES è un mezzo sufficientemente fedele e valido per la valutazione dell'efficienza nello studio. Esso abbraccia situazioni concorrenti al successo scolastico (validità di contenuto); è in rapporto, nonostante i limiti dei voti, con il criterio esterno (validità concorrente), rivelandosi come suo miglior predittore; è stata constatata, in una certa misura, la sua capacità predittiva (validità predittiva). Infine si è avuta la conferma che due scale sono conformi alla tendenza dello sviluppo psichico (validità strutturale).

5. Analisi dei risultati

Il questionario è stato somministrato a 126 studenti (campione) provenienti dalla scuola secondaria di secondo grado in due momenti diversi: all'inizio dell'anno scolastico, entro il primo mese di attività, ed alla fine dell'anno scolastico, nell'ultimo mese, con l'obiettivo di osservare eventuali cambiamenti intervenuti a diverso livello nelle variabili interessate. Nella Tabella 2 vengono riportate le statistiche descrittive (medie e deviazioni standard) dei punteggi ottenuti dagli studenti appartenenti alle diverse scuole all'inizio dell'anno scolastico (I somministrazione) e a conclusione dello stesso (II somministrazione).

Scuola		I Rilevazione		II Rilevazione	
		M	DS	M	DS
Liceo Classico (n = 18)	prontezza negli impegni	11.39	5.90	16.17	3.97
	metodo di lavoro	10.67	5.16	15.28	4.23
	atteggiamento verso insegnanti	10.44	4.95	15.22	5.96
	accettazione dei fini	11.67	5.36	16.83	4.77
Liceo Scientifico (n = 23)	prontezza negli impegni	11.74	5.37	10.91	5.86
	metodo di lavoro	10.04	5.08	9.17	4.57
	atteggiamento verso insegnanti	10.83	4.53	10.83	5.10
	accettazione dei fini	11.78	4.51	11.39	5.52
Ist. Tecnico Commerciale (n = 27)	prontezza negli impegni	11.96	5.87	8.70	4.14
	metodo di lavoro	11.26	4.73	9.44	5.37
	atteggiamento verso insegnanti	11.04	4.82	11.19	5.39
	accettazione dei fini	12.11	4.94	10.22	4.82
Istituto Magistrale (n = 58)	prontezza negli impegni	11.31	5.25	12.17	4.59
	metodo di lavoro	9.67	5.10	10.36	4.11
	atteggiamento verso insegnanti	10.48	4.54	12.72	5.03
	accettazione dei fini	11.52	4.68	13.40	4.86

Tab. 2 - Medie e deviazioni standard dei punteggi ottenuti dagli studenti delle diverse scuole all'inizio e alla fine dell'anno scolastico

Con il test di Mann-Whitney sono stati confrontati i punteggi con l'obiettivo di verificare eventuali differenze fra gli studenti frequentanti le cinque diverse tipologie di scuola nelle due fasi. Confrontando i punteggi ottenuti all'inizio del-

l'anno scolastico dagli studenti, si rileva come gli studenti del Liceo Classico sembrano ottenere punteggi statisticamente simili in tutte le sottoscale se confrontati agli studenti del Liceo Scientifico, dell'Istituto Tecnico Commerciale e dell'Istituto Magistrale (Tab. 3).

Liceo Classico vs.	Liceo scientifico			Istituto Tecnico Commerciale			Istituto Magistrale		
	U	Z	Sig.	U	Z	Sig.	U	Z	Sig.
prontezza negli impegni	202	-.12	.905	229	-.33	.74	512.50	-.12	.91
metodo di lavoro	193.50	-.36	.721	226	-.4	.69	464	-.71	.47
atteggiamento verso insegnanti	190	-.45	.649	237.50	-.13	.89	480	-.52	.61
accettazione dei fini	200	-.19	.851	235.50	-.18	.86	495.50	-.33	.74

Tab. 3 - Indici del test Mann-Whitney – confronti fra le scuole – inizio anno scolastico

Non sembrano inoltre emergere differenze significative confrontando i punteggi dagli studenti del Liceo Scientifico con quelli dell'Istituto Tecnico Commerciale e del Liceo Socio-psico-pedagogico (Tab. 4).

Liceo scientifico vs.	Istituto Tecnico commerciale			Istituto Magistrale		
	U	Z	Sig.	U	Z	Sig.
prontezza negli impegni	302	-.17	.87	642	-.27	.79
metodo di lavoro	265	-.89	.37	631.50	-.37	.71
atteggiamento verso insegnanti	269	-.83	.41	657.50	-.11	.92
accettazione dei fini	290	-.41	.68	655.50	-.12	.91

Tab. 4 - Indici del test Mann-Whitney – confronti fra le scuole – inizio anno scolastico

La stessa situazione viene confermata confrontando gli studenti dell'Istituto Tecnico Commerciale con quelli dell'Istituto Magistrale. Infatti, osservando la Tabella 5 non sembrano esserci differenze statisticamente significative in nessuna delle quattro sottoscale indagate.

Istituto Tecnico Commerciale vs.	Istituto Magistrale		
	U	Z	Sig.
prontezza negli impegni	728.50	-.523	.601
metodo di lavoro	632	-1.436	.151
atteggiamento verso insegnanti	683	-.962	.336
accettazione dei fini	718	-.626	.531

Tab. 5 - Indici del test Mann-Whitney – confronti fra le scuole – inizio anno scolastico

Differenze fra i punteggi ottenuti nella I e nella II osservazione

Per verificare le differenze tra la prima e seconda somministrazione nei diversi gruppi, sono stati effettuati i confronti con il test di Wilcoxon. Come visibile nella Figura 2 i soggetti che frequentano il Liceo Classico hanno avuto un significativo aumento della prontezza negli impegni [$Z = 2.31, p = .021$], del metodo di lavoro [$Z = 2.63, p = .009$], dell'atteggiamento verso gli insegnanti [$Z = 2.38, p = .017$] e dell'accettazione dei fini [$Z = 2.43, p = .015$].

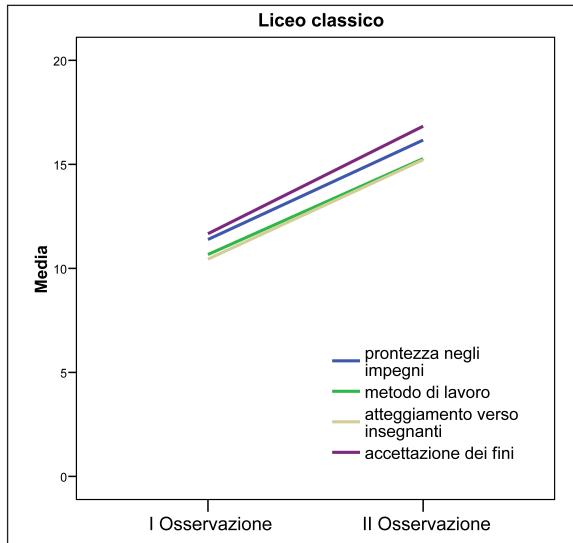


Fig. 2

Per quanto concerne gli studenti del Liceo Scientifico non risultano differenze statisticamente significative in nessuna delle quattro scale tra la due fasi di osservazione (figura 3).

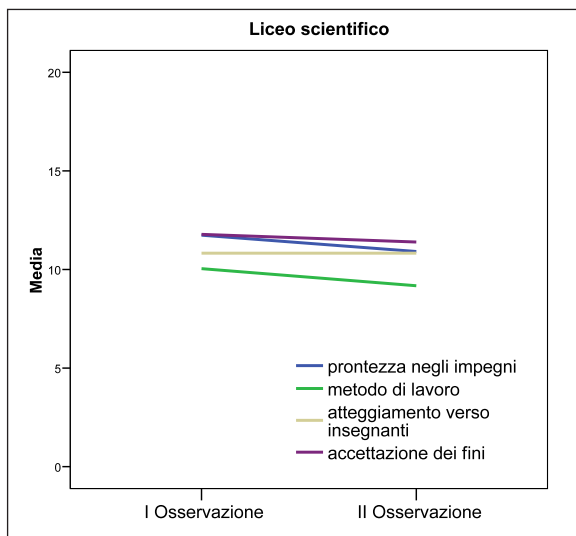


Fig. 3

Infatti, confrontando i punteggi degli alunni, questi presentano ottengono analoghi punteggi nelle due osservazioni in tutte e quattro le sottoscale: nella prontezza negli impegni [$Z = .61$; $p = .54$], nel metodo di lavoro [$Z = .59$; $p = .55$], nell'atteggiamento verso gli insegnanti [$Z = .08$; $p = .94$] e nell'accettazione dei fini [$Z = .13$; $p = .89$].

Com'è possibile osservare nella figura 4, gli alunni dell'istituto tecnico commerciale mostrano, invece, una riduzione nei livelli di prontezza negli impegni [$Z = 2.4$; $p = .02$], mentre non sono risultate differenze statisticamente significative nelle altre sottoscale [Metodo di studio: $Z = 1.72$; $p = .08$; Atteggiamento verso gli insegnanti: $Z = .41$; $p = .68$; Accettazione dei fini: $Z = 1.39$; $p = .16$].

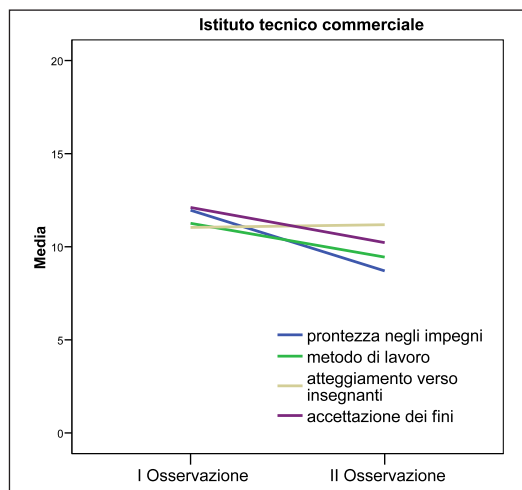


Fig. 4

Infine, com'è possibile osservare nella Figura 5, gli studenti dell'Istituto Magistrale hanno presentato differenze statisticamente significative tra le fasi di osservazione nell'atteggiamento verso gli insegnanti [$Z = 2.52$; $p = .01$] e nell'accettazione dei fini [$Z = 1.20$; $p = .05$].

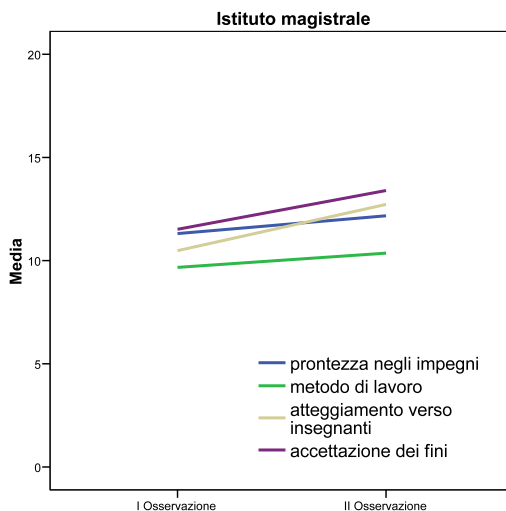


Fig. 5

Non sono invece emerse differenze statisticamente significative nella prontezza negli impegni [$Z = .44$; $p = .66$] e nel metodo di lavoro [$Z = 1.17$; $p = .24$].

Differenze tra le scuole nella fase post

A conclusione dell'anno scolastico, gli studenti del Liceo Classico presentano punteggi significativamente maggiori in tutte le sottoscale se confrontati con gli studenti del Liceo Scientifico dell'Istituto Tecnico Commerciale e dell'Istituto Magistrale (Tab. 6).

Liceo Classico vs.	Liceo Scientifico			Istituto Tecnico Commerciale			Istituto Magistrale		
	U	Z	Sig.	U	Z	Sig.	U	Z	Sig.
prontezza negli impegni	96	-2.94	.003	49.5	-4.52	.000	262.5	-3.21	.001
metodo di lavoro	64	-3.80	.000	79.5	-3.85	.000	231.5	-3.60	.000
atteggiamento verso insegnanti	111	-2.56	.011	142	-2.36	.018	358.5	-2.02	.043
accettazione dei fini	97.5	-2.92	.003	87.5	-3.65	.000	320.5	-2.51	.012

Tab. 6 - Indici del test Mann-Whitney – confronti fra le scuole – fine anno scolastico

Com'è possibile osservare nella Tabella 7, gli studenti del Liceo Scientifico sembrano ottenere punteggi statisticamente uguali rispetto ai coetanei dell'Istituto Tecnico Commerciale e dell'Istituto Magistrale.

Liceo Scientifico vs.	Istituto Tecnico Commerciale			Istituto Magistrale		
	U	Z	Sig.	U	Z	Sig.
prontezza negli impegni	236.50	-1.46	.145	583	-.893	.372
metodo di lavoro	284	-.536	.592	540.50	-1.349	.177
atteggiamento verso insegnanti	306.50	-.080	.937	518.50	-1.580	.114
accettazione dei fini	271	-.779	.436	532	-1.437	.151

Tab. 7 - Indici del test Mann-Whitney – Confronti fra le scuole a fine anno scolastico

Tuttavia, gli studenti dell'Istituto Magistrale sembrano sviluppare una maggiore "prontezza negli impegni" [$U = 464$; $Z = -3.057$; $p = .002$] e nell'"accettazione dei fini" [$U = 489$; $Z = -2.822$; $p = .005$] rispetto agli studenti dell'Istituto Tecnico Commerciale, mentre non sembrano esserci differenze significative nel "metodo di lavoro" [$U = 592$; $Z = -1.840$; $p = .066$] e nell'atteggiamento verso gli insegnanti [$U = 635$; $Z = -1.416$; $p = .157$].

Correlazioni

Infine sono state realizzate le analisi delle correlazioni, attraverso il coefficiente r_s di Spearman, per verificare la relazione tra le valutazioni effettuate all'inizio e a conclusione dell'anno scolastico nei diversi gruppi di scuole. Non si rilevano correlazioni significative negli studenti frequentanti il Liceo Classico, come visibile in Tabella 8, in nessuna delle sottoscale.

Liceo Classico		II Osservazione			
I Osservazione		prontezza negli impegni	metodo di lavoro	atteggiamento verso insegnanti	accettazione dei fini
prontezza negli impegni	rs	.193	.031	.110	-.260
	Sig.	.444	.902	.664	.297
metodo di lavoro	rs	.340	.179	.228	.013
	Sig.	.167	.478	.364	.959
atteggiamento verso insegnanti	rs	.208	-.072	.159	-.025
	Sig.	.408	.776	.529	.923
accettazione dei fini	rs	.165	.195	.212	-.157
	Sig.	.513	.437	.398	.535

Tab. 8 - Indici di Correlazione di Spearman fra i punteggi ottenuti nelle due fasi di osservazione

Le analisi effettuate sui soggetti del Liceo Scientifico hanno messo in evidenza una relazione statisticamente significativa tra la valutazione del metodo di lavoro rilevata ad inizio anno e l'accettazione dei fini rilevata a conclusione dell'anno scolastico [$r_s = .427$, $p = .042$].

Liceo Scientifico		II Osservazione			
I osservazione		prontezza negli impegni	metodo di lavoro	atteggiamento verso insegnanti	accettazione dei fini
prontezza negli impegni	rs	.167	-.040	-.080	.159
	Sig.	.447	.858	.716	.470
metodo di lavoro	rs	.365	.068	.161	.427
	Sig.	.087	.759	.462	.042
atteggiamento verso insegnanti	rs	-.162	-.379	-.198	-.124
	Sig.	.461	.074	.366	.574
accettazione dei fini	rs	.025	-.192	.023	.229
	Sig.	.911	.380	.918	.294

Tab. 9 - Indici di Correlazione di Spearman fra i punteggi ottenuti nelle due fasi di osservazione

Come visibile nella Tabella 10, non risultano correlazioni significative tra le dimensioni osservate nelle due fasi nei soggetti frequentanti l'Istituto Tecnico Commerciale.

Istituto Tecnico Commerciale		II Osservazione			
I osservazione		prontezza negli impegni	metodo di lavoro	atteggiamento verso insegnanti	accettazione dei fini
prontezza negli impegni	Rs	-.098	-.196	-.141	-.214
	Sig.	.627	.328	.482	.285
metodo di lavoro	Rs	-.076	-.024	.028	.011
	Sig.	.707	.906	.891	.955
atteggiamento verso insegnanti	Rs	-.015	.226	.324	-.011
	Sig.	.941	.257	.099	.957
accettazione dei fini	Rs	.085	.113	.006	-.073
	Sig.	.672	.574	.977	.719

Tab. 10 - Indici di Correlazione di Spearman fra i punteggi ottenuti nelle due fasi di osservazione

Risultati analoghi si riscontrano nei soggetti frequentanti l'Istituto Magistrale dove però non appaiono correlazioni statisticamente significative tra le diverse dimensioni osservate (Tabella 11).

Istituto Magistrale		II Osservazione			
I Osservazione		prontezza negli impegni	metodo di lavoro	atteggiamento verso insegnanti	accettazione dei fini
prontezza negli impegni	Rs	-.121	-.142	-.029	-.126
	Sig.	.365	.289	.827	.348
metodo di lavoro	Rs	.209	.156	.095	.159
	Sig.	.116	.244	.479	.233
atteggiamento verso insegnanti	Rs	-.138	-.118	-.005	.041
	Sig.	.302	.379	.970	.761
accettazione dei fini	Rs	-.080	-.073	.126	.014
	Sig.	.549	.584	.346	.917

Tab. 11 - Indici di Correlazione di Spearman fra i punteggi ottenuti nelle due fasi di osservazione

6. Discussione dei risultati

In questo studio preliminare si è cercato unicamente di esaminare la differenza tra gli studenti appartenenti a scuole diverse, somministrando il QES in cinque scuole con indirizzi diversi. Questa ricerca fa parte di un progetto più ampio e rappresenta solo il primo passo verso la comprensione e l'isolamento di fattori significativi per progettare in sede didattica interventi adeguati. I suoi risultati possono sostenere programmi di formazione iniziale e continua degli insegnanti diretti a comprendere come insegnare a studenti "con basso rendimento scolastico" di attivare processi cognitivi adeguati ed adottare efficaci abilità e strategie per imparare a padroneggiare le informazioni invece che di cercare solo di "fare bene", ovvero apprendere tecniche di insegnamento che incoraggino gli studenti a raggiungere la padronanza. È probabile infatti che studenti con scarsa padronanza abbiano una minore metacognizione e che, quindi, mostrino un più "scarso" rendimento" rispetto a quelli con elevata padronanza. L'analisi dei risultati ha evidenziato che gli studenti con "basso rendimento" presentino caratteristiche analoghe sul piano di

alcuni fattori, anche se quelli del Liceo Classico sembrano ottenere punteggi più elevati rispetto ai coetanei delle altre scuole, soprattutto nelle scale che valutano “la prontezza degli impegni” e il “metodo di lavoro”, ma questo è in stretto rapporto con le variabili socio-culturali di provenienza (p. 0,76). Nella scala che valuta “l’atteggiamento verso gli insegnanti” invece gli studenti del Liceo Classico non si differenziano da quelli degli studenti dell’Istituto Magistrale, i quali sembrano assumere un atteggiamento generalmente più positivo verso gli obiettivi piuttosto che verso gli insegnanti. Gli studenti del Liceo Scientifico sembrano anche aver sviluppato una migliore accettazione degli obiettivi in rapporto al “metodo di lavoro adottato” e, allo stesso modo dei loro coetanei che frequentano il Liceo Classico, ottengono valori più alti nell’atteggiamento assunto nei confronti degli insegnanti.

I punteggi ottenuti dagli studenti del Liceo Scientifico non si differenziano significativamente dai risultati ottenuti dagli studenti dell’Istituto Magistrale e da quelli dell’Istituto Tecnico Commerciale, avvalorando la tesi della presenza di fattori significativi in relazione al metodo di studio. Dal confronto tra i ragazzi dell’Istituto Magistrale e quelli dell’Istituto Tecnico Commerciale emerge come i primi sembrerebbero sviluppare una migliore “prontezza negli impegni” e una migliore “accettazione dei fini”. Non risultano però esserci differenze nel “metodo di lavoro” adottato e nell’“atteggiamento assunto verso gli insegnanti”. Si differenziano, a questo proposito, invece gli studenti dell’Istituto Magistrale, che sembrano avere acquisito una adeguata accettazione degli obiettivi, dato che si discosta da tutte le altre sottoscale, anche in riferimento all’atteggiamento nei confronti degli insegnanti. Il dato però che appare più rilevante riguarda i bassi punteggi degli studenti appartenenti a tutte le scuole nelle ultime due sottoscale, ovvero nell’atteggiamento verso gli insegnanti e nell’accettazione dei fini, che indicherebbero l’emergere di difficoltà di natura affettiva incidenti sul rendimento.

7. Limiti dello studio

Un limite dello studio è la natura della indagine proposta che rende difficile valutare alcune relazioni significative che andrebbero ulteriormente approfondite, come quelle relative alle variabili socio-culturali qui considerate di sfondo. Lo studio, per soddisfare i requisiti, ha utilizzato un “campione di convenienza” piuttosto che un vero e proprio campione casuale. La ricerca futura potrebbe estendersi ad altre province raffinando il piano metodologico e ponendo maggiore enfasi su alcune variabili riguardanti il “rendimento scolastico”, qui isolate per definire il campione. Un ulteriore è dato dal QES, strumento che offre informazioni nuove, ma non fornisce però spiegazioni circa il perché gli studenti “con basso rendimento” non abbiano sviluppato un buon atteggiamento nei confronti dei loro insegnanti e quali influenze determinino il loro insuccesso scolastico. Inoltre, questo strumento, impiegato per predire il rendimento scolastico, a causa di un lavoro di adattamento non terminato, è ancora in fase di convalida della sua validità predittiva. Il fatto che l’analisi dei risultati non abbia evidenziato alcuna correlazione fra alcuni fattori esaminati, può essere spiegato in base a diverse considerazioni prevalentemente legate ai limiti metodologici di questa prima parte della ricerca, che ha avuto la sola funzione di osservare alcune variabili in gioco e il loro sviluppo nel tempo senza però avere la pretesa di riuscire a controllare i numerosi fattori di disturbo ad esse interconnessi.

Sarebbe utile in futuro svolgere un ulteriore lavoro di approfondimento al fine di verificare il rapporto tra rendimento degli allievi e credenze degli insegnanti riguardanti le modalità più funzionali per gestire il materiale di studio, poiché

è noto che lo stile strategico possa essere insegnato e appreso e, pertanto, anche lo stile disfunzionale di chi insegna potrebbe essere adottato implicitamente da chi apprende. In conclusione, il presente studio tende solo a mostrare come in assenza di interventi mirati non avvenga una evoluzione spontanea del metodo di studio, che potrebbe invece verificarsi a partire dall'adozione di un corretto atteggiamento strategico degli insegnanti volto ad indurre un migliore atteggiamento strategico negli allievi, favorendo complessivamente un miglioramento delle loro prestazioni scolastiche, un aumento della motivazione e della fiducia in se stessi, oltre che un potenziamento delle proprie abilità di studio (come ampiamente dimostrato dalla letteratura).

Nonostante dunque gli evidenti limiti della ricerca qui esposta, i cui risultati devono essere interpretati necessariamente con estrema cautela, si rileva, anche a partire dall'analisi di sfondo, come il sistema scolastico appaia ancora poco centrato verso il potenziamento delle abilità di studio, probabilmente ancora troppo legato all'acquisizione di contenuti piuttosto che all'assunzione di un metodo da parte di coloro che appaiono "culturalmente deboli". Tale dato viene avvalorato dai *focus group* e dalle interviste condotte *ad hoc* sugli insegnanti degli studenti del campione (non oggetto qui di trattazione), che evidenziano come gli atteggiamenti degli insegnanti e le loro credenze sembrino entrare in relazione con l'idea del successo formativo dei loro studenti.

Sebbene dunque indiscussi appaiano i limiti di questo studio, i risultati rappresentano, certamente, un primo passo fondamentale per progettare interventi didattici specifici e per ipotizzare ulteriori progetti educativi, il cui obiettivo è quello di analizzare in profondità le relazioni che intercorrono fra stili di insegnamento dei docenti (per esempio, "lezione frontale e ripetizione dei contenuti" oppure "brainstorming") e stili di apprendimento dei discenti (per esempio, attivo o riflessivo), valutando nel contempo l'effetto possibile di un apprendimento riflessivo che muova dall'interno il cambiamento e queste relazioni. In tal senso, le autrici guardano ad uno studio a carattere longitudinale per meglio comprendere se gli studenti esposti a modalità di insegnamento che si accordino alle loro modalità di apprendimento e di recupero delle informazioni ottengano performance di tipo riflessivo e critico complessivamente migliori, generi di abilità di ordine superiore che acquistano oggi un nuovo significato proprio in rapporto alla necessità di fornire risposte ai problemi di apprendimento emergenti (Zanniello, 2010).

Riferimenti bibliografici

- Ames, C., & Archer, J. (1988). Achievement goals in the classroom: students' learning strategies and motivational processes. *Journal of Applied Psychology*, 80(3), 260-267.
- Brown, W. F., & Holtzman, W. H. (1953). *Survey of Study Habits and Attitudes*. New York: Psychological Corporation.
- Brown, W. F., & Holtzman, W. H. (1988). *Q.E.S. Questionario sull'Efficienza nello Studio*, adattamento italiano a cura di K. Poláček. Firenze: O.S. - Organizzazioni Speciali.
- Butler, R. (1993). Effects of task-and ego-achievement goals on information seeking during task engagement. *Journal of Personality and Social Psychology*, 65(1), 18-31.
- Button, S. B., Mathieu, J. E., & Zajac, D. M. (1996). Goal orientation in organizational research: a conceptual and empirical foundation. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 67(1), 26-48.
- Cornoldi, C. (1995). *Metacognizione e apprendimento*. Bologna: Il Mulino.
- Cornoldi, C., De Beni, R., Gruppo MT (2001). *Imparare a studiare*. Trento: Erikson.
- Crede, M., & Kuncel, N. R. (2008). Study habits, skills, and attitudes: the third pillar supporting collegiate academic performance. *Perspectives on Psychological Science*, 3(6), 425-453.
- Cuzzocrea, F., Murdaca, A. M., Larcana, R. (2012). *La scelta universitaria. Risorse personali, abilità e interessi*. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.

- De Beni, R., & Moé, A. (2000). *Motivazione e apprendimento*. Bologna: Il Mulino.
- Desoete, A. (2008). Multi-method assessment of metacognitive skills in elementary school children: how you test is what you get. *Metacognition Learning*, 3(3), 189-206.
- Desoete, A. & Roeyers, H. (2002). Off-line metacognition. A domain-specific retardation in young children with learning disabilities? *Learning Disabilities Quarterly*, 25(2), 123-139.
- Desoete, A., Roeyers, H., & Buysse, A. (2001). Metacognition and mathematical problem solving in grade 3. *Journal of Learning Disabilities* 34(5), 435-449.
- Dunning, D., Johnson, K., Ehrlinger, J., & Kruger, J. (2003). Why people fail to recognize their own incompetence. *Current Directions in Psychological Science* 12(3), 83-87.
- Dweck, C. S., & Leggett, E. S. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, 95(2), 256-273.
- Elliot, A. J., & Church, M. A. (1997). A hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72(1), 218-232.
- Everson, H. T., & Tobias, S. (1998). The ability to estimate knowledge and performance in college: a metacognitive analysis. *Instructional Science*, 26(1-2), 65-79.
- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: a new area of psychological inquiry. *American Psychologist*, 34(10), 906-911.
- Ford, J. K., Smith, E. M., Weissbein, D. A., Gully, S. M., & Salas, E. (1998). Relationships of goal orientation, metacognitive activity, and practice strategies with learning outcomes and transfer. *Journal of Applied Psychology*, 83(2), 218-233.
- Holtzman, W. H., Brown, W. F. (1968). Evaluating the study habits and attitudes of high school students. *Journal of Educational Psychology*, 59(6), 404-409.
- Holtzman, W. H., Brown, W. F., & Farquhar, W. G. (1954). The survey of study habits and attitudes: a new instrument for the prediction of academic success, 14(4), 726-732.
- Kruger, J., & Dunning, D. (1999). Unskilled and unaware of it: how differences in recognizing one's own incompetence lead to inflated self-assessments. *Journal of Personality and Social Psychology*, 77(6), 1121-1134.
- Lucangeli & Cornoldi, (1997). Lucangeli, D., & Cornoldi, C. (1997). Mathematics and metacognition: What is the nature of the relationship? *Mathematical Cognition*, 3(2), 121-139.
- Mason, L. (2006). *Psicologia dell'apprendimento e dell'istruzione*. Bologna: Il Mulino.
- Middleton, M., & Midgley, C. (1997). Avoiding the demonstration of lack of ability: an unexplored aspect of goal theory. *Journal of Educational Psychology*, 89(4), 710-718.
- Murdaca, A. M. (2008). *Formazione, relazione, cooperazione. Un progetto integrato per la qualità della scuola*, Roma, Anicia.
- Nuzzaci, A. (2004). *Profili di competenza e trasformazioni sociali. Insegnare e apprendere*. Cosenza, Lionello Giordano Editore.
- Nuzzaci, A. (2011). *Competenze riflessive tra professionalità e insegnamento*, Lecce-Brescia, Pensa Multimedia.
- Pazzaglia, F., Moè, A., Friso, G., Rizzato, R. (2002). *Empowerment cognitivo e prevenzione dell'insuccesso*, Trento, Erickson.
- Prociuk, T. J., & Breen, L. J. (1974). Locus of control, study habits and attitudes, and college academic performance. *The Journal of Education*, 88(1), 91-95.
- Roedel, T. D., Schraw, G., and Plake, B. S. (1994). Validation of a measure of learning and performance goal orientation. *Educational and Psychological Measurement*, 54(4), 1013-1021.
- Schraw, G., & Dennison, R. S. (1994). Assessing metacognitive awareness. *Contemporary Educational Psychology*, 19(4), 460-475.
- Schraw, G., & Moshman, D. (1995). Metacognitive theories. *Educational Psychology Review* 7(4), 351-371.
- Seibel, D. W. (1968). Measurement of aptitude and achievement. In D. K. Whitla (Ed.), *Handbook of measurement and assessment in behavioral sciences*. Reading, Addison-Wesley.
- Semeraro, R. a cura di, (2010). *Concezioni sull'insegnamento nell'istruzione secondaria*. Lecce-Brescia: Pensa Multimedia.
- Wolters, C. A. (1998). Self-regulated learning and college students' regulation of motivation. *Journal of Educational Psychology*, 90(2), 224-235.
- Zanniello, G. (2010). La personalizzazione del rapporto didattico. In *La qualità delle relazioni umane nell'Università* (pp. 143-148). Milano: FrancoAngeli.



Formative assessment, mediazione didattica e regolazione dell'apprendimento

Formative assessment, educational mediation and regulation of learning

Serafina Pastore

Università degli Studi Aldo Moro, Bari
serafina.pastore@uniba.it

ABSTRACT

Based on the framework of new assessment (Boyle & Charles, 2010; Shepard, 2009; Black & Wiliam, 2009) and assessment for learning movements (Earl, 2003; ARG, 2002), this paper is aimed reflect on how make formative assessment happen in the classroom context.

Starting from the recognition of classroom assessment importance, actions and strategies for formative assessment are presented as modalities of didactic mediation and learning regulation. The theoretical reflection is underpinned by empirical evidence collected during a case study on good practices of formative assessment realized at Lab School of UCLA in 2011-2012. Using non-participant observations and videos the authors try to identify didactics actions for formative assessment.

Sullo sfondo degli studi originatisi nell'alveo del movimento internazionale del new assessment (Boyle & Charles, 2010; Shepard, 2009; Black & Wiliam, 2009) e dell'assessment for learning (Earl, 2003; ARG, 2002), il presente contributo prova a riflettere sulle modalità in cui può declinarsi, all'interno del contesto classe, un processo valutativo che sia di sostegno all'apprendimento. A partire dal riconoscimento dell'importanza del classroom assessment si identificano così gli elementi (azioni e strategie) che possono contribuire a porre questa valutazione quale modalità di mediazione didattica e regolazione dell'apprendimento. La riflessione teorica è puntellata da alcune evidenze empiriche ricavate da uno studio di caso sulle buone pratiche di formative assesment condotto, tra il 2011 e il 2012, presso la scuola laboratorio del campus di UCLA. Attraverso l'osservazione non partecipante e la videoregistrazione di due insegnanti sono state analizzate e individuate, rispetto alla letteratura di settore, le azioni didattiche che scandiscono il formative assessment.

KEYWORDS

Formative assessment, educational mediation, regulation of learning.
Formative assessment, mediazione didattica, regolazione dell'apprendimento.

Introduzione

In ambito scolastico (e soprattutto in riferimento al primo e secondo ciclo formativo) il tema della valutazione vive una stagione di rinnovato fermento. A fronte dei numerosi cambiamenti e delle innovazioni che attraversano i sistemi educativi (Domenici & Frabboni, 2007), se, per un verso, si è progressivamente definito il tentativo di ripensare le tradizionali modalità valutative sulla scorta della crescente domanda sociale e politico-economica di *accountability* (OECD, 2012; Vidoni & Paletta, 2006), per l'altro, è venuta a configurarsi una nuova cultura valutativa, ancora *in fieri*, in grado di sostenere e affiancare il processo di insegnamento-apprendimento. È in particolare la valutazione agita in classe a raccogliere le maggiori attenzioni. Nello specifico, la diffusione dell'approccio socio-costruttivista all'apprendimento ha contribuito a diffondere la considerazione che la valutazione costituisca un elemento chiave per l'insegnamento-apprendimento, processo di conoscenza dell'alunno e per l'alunno oltre che momento costruttivo di rimodulazione dell'azione didattica. Si palesano così l'esigenza e l'opportunità di affiancare alle tradizionali forme di valutazione dell'apprendimento, che, in una logica di controllo, sono comunque indispensabili e necessarie, una valutazione finalizzata a sostenere il processo di apprendimento. Alla funzione di controllo e misurazione dei fenomeni oggetto di analisi si affianca l'idea di una valutazione proiettata alla trasformazione e al miglioramento. La prospettiva socio-costruttivista all'apprendimento, inducendo un ripensamento del processo di istruzione ha progressivamente, e inesorabilmente, portato a rivedere:

1. la natura della valutazione attraverso una diversa caratterizzazione del ruolo di chi apprende (attivo e corresponsabile tanto nell'insegnamento-apprendimento, quanto nella valutazione);
2. la valenza del *feedback*;
3. l'azione di sostegno degli insegnanti per identificare e colmare i gap tra i risultati ottenuti e gli obiettivi di apprendimento fissati.

Proprio l'impostazione socio-costruttivista del processo di insegnamento-apprendimento e la conseguente strutturazione dell'architettura didattica definiscono una valutazione concepita e agita in favore dell'acquisizione di tutte quelle informazioni necessarie per adeguare flessibilmente la proposta didattica e educativa alle eterogenee caratteristiche di chi apprende.

I filoni dell'*outcome-based education* e dell'*evidence-based research* (Adam, 2004; Andrich, 2002) hanno contribuito a definire la valutazione come processo di decisione, raccolta ed elaborazione di giudizi e interpretazioni su evidenze collegate al raggiungimento degli obiettivi di apprendimento degli studenti e finalizzati a determinare il senso, il significato e il valore dell'apprendimento e della conoscenza (Harlen, 2007; Delandshere, 2001). Ma sono soprattutto le indagini originatisi a margine tanto delle rilevazioni internazionali (OCSE-PISA; IEA TIMMS, PIRLS) quanto di importanti *policies* implementate in campo educativo (si pensi all'impatto di *No Child Left Behind* negli Stati Uniti, o all'azione dell'*Assessment Reform Group* in Gran Bretagna) ad aver galvanizzato la necessità di rivedere le classiche modalità valutative dell'apprendimento attraverso l'individuazione di interventi, dispositivi, strategie e tecniche confluite nel sintagma di *formative assessment*, termine ombrello per indicare «a myriad of educational interventions to improve student achievement» (Dunn & Mulvenon, 2009, p. 1). Precisiamo, a questo punto, che per dar conto della caratterizzazione e delle differenze concettuali che con la traduzione italiana non verrebbero a cogliersi pie-

namente, preferiremo l'utilizzo del termine *assessment* (e quindi *formative assessment*) per indicare le pratiche valutative agite nel contesto classe durante il processo di insegnamento-apprendimento, piuttosto che quello di valutazione (e quindi valutazione formativa) più di pertinenza del sistema scolastico globalmente inteso.

1. Cosa è il *formative assessment*?

Per *formative assessment* si intende l'insieme di tutte quelle attività che insegnanti e studenti realizzano al fine di raccogliere informazioni da poter utilizzare per modificare l'insegnamento e promuovere un migliore apprendimento (Heritage, 2010; 2008). Su questo aspetto, anche se con leggere sfumature, a livello internazionale, esiste un consenso pressoché unanime. A differenza del *summative assessment* che rimanda alla documentazione e al giudizio su una fase dell'apprendimento (Shavelson, 2006; Shepard, 2005; Pellegrino, Chudowsky & Glaser, 2001), il *formative assessment* consente, rispetto a quanto avviene giorno per giorno e istante per istante all'interno della classe, di rispondere ai seguenti tre quesiti fondamentali:

1. qual è la meta da raggiungere in questo percorso di apprendimento?
2. dove mi trovo adesso?
3. quali strategie possono aiutarmi a concludere questo percorso?

Così, se si ricorre al *summative assessment* al termine di un'unità didattica o di uno specifico segmento didattico per misurare/controllare il raggiungimento degli obiettivi di apprendimento, si ha *formative assessment*, invece, quando gli insegnanti, sulla base delle informazioni raccolte, modificano la loro pratica didattica e, di rimando, le azioni a sostegno dell'apprendimento. H. Torrance e J. Pryor (2001) per distinguere tra modalità *formative* e *summative* dell'*assessment* evidenziano la loro differente prospettiva temporale. Il *summative assessment* va dal passato al presente e indica al docente, allo stato attuale, cosa è stato appreso dallo studente. Il *formative assessment*, essendo di supporto all'apprendimento, corre su una direzione che va dal presente al futuro perché non solo indica il livello attuale di apprendimento degli studenti, ma consente di anticipare e prevedere quelle che saranno le azioni future (gli step cioè che gli insegnanti definiscono in classe per assicurare che gli studenti progrediscano verso gli obiettivi desiderati). Per rendere più identificabile il processo del *formative assessment* riprendiamo quanto afferma R.E. Bennett (2011) che distingue cinque elementi fondamentali:

1. condividere le attese di apprendimento (chiarire gli obiettivi di apprendimento e i criteri di successo);
2. domandare (facilitando discussioni di classe che siano efficaci, ponendo domande e assegnando prove e compiti che consentano di esplicitare l'avvenuto apprendimento);
3. comunicare il *feedback*;
4. predisporre forme di *self-assessment* (attivando gli studenti come responsabili del proprio processo formativo);
5. predisporre forme di *peer-assessment* (attivando gli studenti come se fosse una risorsa di apprendimento per gli altri).

Il *formative assessment* può essere inteso alla stregua di un processo ciclico ricorsivo (Fig. 1).

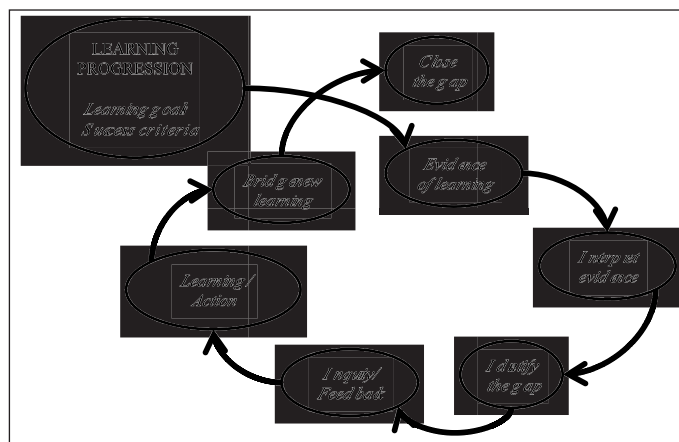


Fig. 1 - Il ciclo del formative assessment

A dispetto di una produzione ampia e diversificata che, soprattutto nel contesto anglosassone, muove dal rinnovato interesse per il *formative assessment* abbinato alle riforme curriculari oltre che allo sviluppo della psicologia cognitiva (Clarke, 2001; Perkins & Blythe, 1994) ancora irrisori appaiono però gli sforzi tesi alla concretizzazione e alla sua implementazione didattica. La ricerca degli ultimi anni ha, infatti, rinforzato una visione incredibilmente astratta (per non dire in alcuni casi pregiudizievole) del *formative assessment* tagliando fuori la realtà della pratica in classe. La definizione del *formative assessment*, gli aspetti connessi alla sua efficace implementazione, l'attenzione limitata per la sua "concettualizzazione", la visione riduttiva in cui è stato confinato rispetto ai principi della misurazione e alle istanze dell'*accountability*, la difficoltà di un impatto sui più ampi sistemi formativi rendono questa modalità valutativa come un amalgama, un non ben definito insieme di artefatti e azioni differenti. Per quanto la ricerca suggerisca che le pratiche didattiche generalmente associate al *formative assessment* possano facilitare l'apprendimento¹ in realtà non esistono ancora sufficienti riprove a sostegno di quello che rischia di passare per un assunto educativo (Pastore & Salamida, 2013). Ecco perché gli orientamenti di ricerca attuali cercano di ri-articolare il lavoro teorico con lo studio e l'analisi delle modalità in cui l'*assessment* è concretamente realizzato nel vivo della classe.

Sulla base di questo *framework* teorico abbiamo provato a identificare le azioni che l'insegnante può implementare in classe per realizzare tale valutazione. In particolare, partendo dal presupposto che il *formative assessment* rientri

1 Rilevante l'attenzione della ricerca, specie internazionale, sull'analisi degli effetti positivi indotti dal *formative assessment*. L. Shepard richiama, in tale frangente, gli studi sulle pratiche di valutazione degli insegnanti, sulle percezioni che gli studenti hanno di sé rispetto al raggiungimento degli obiettivi di apprendimento, sulle pratiche discorsive degli insegnanti e sulla qualità del *feedback* fornito (2009: 32).

nell'ambito delle azioni didattiche a supporto dell'apprendimento, abbiamo cercato di affiancare tale concetto a quello di mediazione didattica (Calvani, 2007; Damiano, 2004; Chevallard, 1985)² e di regolazione dell'apprendimento. Il *formative assessment* dovrebbe allora rappresentare una pratica pervasiva e integrata nell'attività dell'insegnante, un vero e proprio processo *seamless*, senza cuciture e senza "strappi" (anche e soprattutto temporali) rispetto alla trama e all'ordito della didattica viva.

2. Regolazione dell'apprendimento e *formative assessment*

Quando l'insegnante valuta, raccoglie dati e informazioni che poi analizza, interpreta e utilizza non solo per stabilire a che punto della "*learning progression*" si trovino gli studenti, ma per individuare gli step necessari ad assicurare che tutti progrediscano verso gli obiettivi desiderati. In quest'ottica, l'azione valutativa non solo è di sostegno all'apprendimento, ma consente di regolare le attività didattiche. Il concetto di regolazione delle attività didattiche comprende diversi processi (Fig. 2):

- definizione degli obiettivi;
- monitoraggio del progresso realizzato rispetto agli obiettivi stabiliti;
- interpretazione del *feedback* raccolto;
- aggiustamento delle azioni o ridefinizione degli obiettivi di apprendimento.

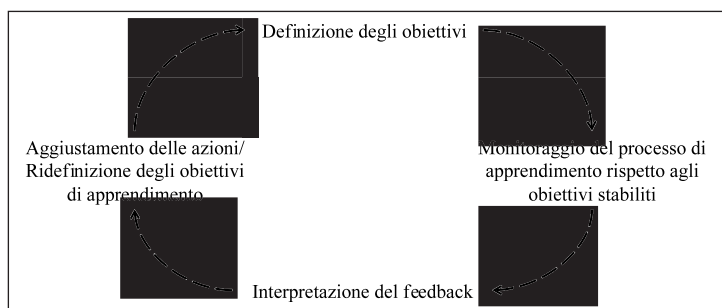


Fig. 2 - La regolazione dell'apprendimento

Il concetto di regolazione dell'apprendimento, soprattutto nella variante francofona, se inteso quale adattamento delle attività di insegnamento-apprendimento per ottenere (quasi si trattasse di una video-sequenza) continue infor-

2 Si definisce mediazione didattica il processo che rende un oggetto da insegnare un oggetto di insegnamento. I saperi insegnati, in prevalenza nei contesti formali di istruzione, sono sottoposti a una serie di trasformazioni e riconfigurazioni tali da rendere "apprendibile" il sapere mediante una continua negoziazione che l'insegnante attiva, da un lato, con la società, e, dall'altro, con lo studente. Insegnare equivale, allora, a «far incontrare, intenzionalmente, l'alunno (soggetto in apprendimento) con il sapere scientifico (oggetto culturale), in situazione protetta» (Castoldi, 2002, p. 34).

mazioni riguardo le conoscenze, le strategie, gli obiettivi, i bisogni e gli interessi degli studenti, sconfinata e deborda nella *formative assessment* (Fig. 3).

L. Allal e M. L. Lopez (2005), in particolare, in riferimento al binomio regolazione-*formative assessment* distinguono due forme di interazione:

1. interattiva. La regolazione dell'apprendimento e il *formative assessment* sono integrati nel corso dell'attività didattica. L'aspetto più evidente riviene dall'insieme delle possibili interazioni che possono verificarsi nel contesto classe: interazione degli studenti con l'insegnante, con gli altri studenti, con i materiali didattici finalizzati a incoraggiare la riflessione attiva e l'auto-valutazione;
2. proattiva. Questa modalità si manifesta quando le diverse fonti di informazioni valutative concorrono alla preparazione di nuove attività didattiche tese soprattutto a prendere in debita considerazione le differenze tra gli studenti. Riguarda la differenziazione e individualizzazione del processo di insegnamento per poter arricchire e consolidare l'apprendimento in accordo ai bisogni e agli interessi di tutti gli studenti.

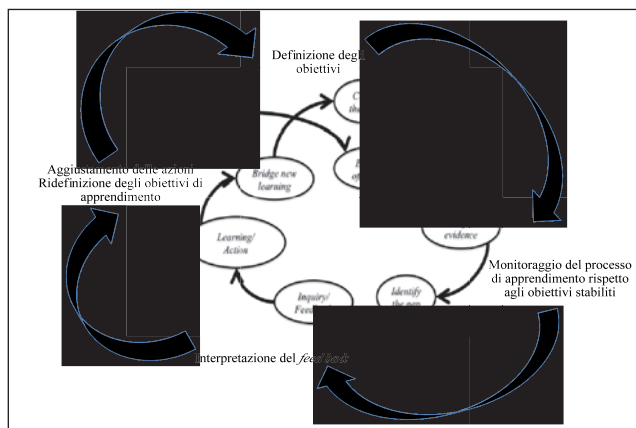


Fig. 3 - *Formative assessment* e regolazione dell'apprendimento

La riconcettualizzazione dell'*assessment* come attività *embedded* nel processo di insegnamento-apprendimento che, a partire dal 1998 (anno della prima pubblicazione della nota meta-analisi condotta da P. Black e D. Wiliam) è stata veicolata dagli studi e dalle indagini dell'*assessment for learning* e del *new assessment*, passa attraverso due aspetti fondamentali: la qualità del *feedback* fornito e il coinvolgimento dello studente nelle attività di valutazione. Il *formative assessment* è così integrato non solo nell'impalcatura curricolare ma nei modi di integrare in classe, nelle attività didattiche, nei compiti. È a partire da questo aspetto che, in linea con gli orientamenti di ricerca oggi prevalentemente proiettati allo studio in vivo delle pratiche scolastiche abbiamo provato ad aprire la misteriosa "black box" dell'azione didattica quotidiana per tentare di osservare, analizzare e comprendere, attraverso evidenze empiriche raccolte durante sessioni di osservazione non partecipante e video-registrazioni, quali dispositivi, strategie e tecniche fanno sì che il *formative assessment* sia agito in maniera efficace.

3. Il protocollo di ricerca

Per l'analisi e l'individuazione delle pratiche per un *formative assessment* efficace è stato realizzato uno studio sul campo condotto presso la Lab School di UCLA. Il protocollo di ricerca ha previsto sessioni di osservazione non partecipante carta e penna e l'analisi di videoregistrazioni delle lezioni³. Due le insegnanti coinvolte, rispettivamente per l'ambito linguistico e matematico-scientifico. Le osservazioni si sono svolte in una classe di prima (*first and second grade*: studenti di 6 e 7 anni). Le sessioni di osservazione, della durata di 4 ore, sono state svolte 3 giorni la settimana per 4 settimane. Oltre alle note sul campo è stata elaborata una griglia di osservazione per poter individuare le azioni che più frequentemente erano realizzate dalle insegnanti nell'ottica del *formative assessment*. Tali azioni sono state distinte rispetto alle cinque dimensioni fondamentali riportate dalla letteratura analizzata (Bennett, 2011; Heritage, 2010; Wiliam & Thompson, 2007).

Prima di presentare i risultati delle nostre osservazioni, riteniamo sia importante presentare il contesto in cui sono state realizzate. La Lab School di UCLA è una scuola laboratorio che vive a stretto contatto con il mondo della ricerca universitaria. È una scuola privata con una forte componente multiculturale e un *background* socio-culturale medio-alto.

La classe dove abbiamo svolto le osservazioni è molto ampia e illuminata. Il primo impatto è quello di un disordine organizzato: non ci sono banchi ma quattro tavoli di lavoro di forma esagonale posti agli angoli della sala. La cattedra non è in posizione centrale, anzi, sembra nascosta, quasi fosse una cabina di regia e raramente è utilizzata dalle insegnanti. È vicina all'armadietto dove è riposto il materiale didattico. Accanto alla cattedra ci sono una LIM, una lavagna a fogli mobili e una lavagna bianca. Nel mezzo dell'aula si trovano tre divanetti, due piccole librerie e alcuni cesti pieni di libri di fiabe (in inglese e spagnolo) posizionati quasi a formare un piccolo spazio per la lettura. Ci sono anche degli animaletti di pezza. A terra, un po' ovunque, si trovano grossi cuscini che i bambini possono spostare, a seconda delle attività che svolgono. In genere però vengono utilizzati quando le insegnanti richiamano gli alunni per la spiegazione: alcuni di loro trascinano il cuscino per sedersi più comodamente sulla moquette. Alle pareti diversi disegni e un grande cartellone con il lavoro fatto sulla produzione di storie e, in fondo all'aula, una cartina geografica utilizzata per individuare l'origine delle famiglie dei bambini. Vicino alla porta ci sono quattro postazioni computer che gli alunni, a turno, utilizzano soprattutto per gli esercizi di matematica con i regoli.

Il primo elemento analizzato rispetto al *formative assessment* riguarda la definizione dei *learning goal* (gli obiettivi di apprendimento) e l'esplicitazione dei *success criteria* (criteri per l'apprendimento). Si tratta delle azioni che il docente fa quando identifica gli obiettivi di apprendimento della lezione, o di una sequenza di essa, e stabilisce quali sono i criteri che gli studenti possono utilizzare per controllare il loro apprendimento. L'esplicitazione e la condivisione dei le-

3 I due video "Using the Common Core Standards and Formative Assessment (Reading and Math)" sono stati realizzati su commissione del Consorzio WIDA (World-Class Instructional Design and Assessment) come modalità di formazione degli insegnanti alle buone pratiche di *formative assessment*.

arning goals e dei *success criteria* rappresentano una guida per l'apprendimento degli studenti: discutere dei criteri di valutazione e fornire esempi al riguardo consentono agli studenti di avere un'idea chiara di *cosa* imparare, di *come* direzionare l'attenzione e gli sforzi necessari per ottenere gli obiettivi di apprendimento stabiliti. È in tale frangente che l'*assessment* si aggancia al processo didattico divenendo parte della mediazione realizzata dall'insegnante. Quando il docente comunica gli obiettivi di apprendimento "invita" i suoi studenti a diventare partecipanti attivi nell'apprendimento. In questo modo, sanno qual è il focus del processo di apprendimento; è come se possedessero l'idea dell'obiettivo da raggiungere e, di conseguenza, divenissero in grado di monitorare come il loro apprendimento progredisce in relazione ai criteri posti dall'insegnante. Facile intuire quanto questo si ripercuota sulla motivazione intrinseca di chi apprende. Gli studenti motivati dai *learning outcomes* «apply effort in acquiring new skills, seek to understand what is involved rather than just committing information to memory, persist in the face of difficulties and generally try to increase their competence» (Harlen, 2007, p. 65).

La discussione che può originarsi circa gli obiettivi da raggiungere e i *success criteria* consente all'insegnante di controllare il livello di comprensione degli studenti: come la segnaletica luminosa sulla pista di atterraggio, i *learning goals* e i *success criteria* accompagnano e guidano chi apprende.

Le strategie e le tattiche che abbiamo individuato durante l'analisi delle videoregistrazioni e le sessioni di osservazione spaziano, in questo caso, dal "classico" giro di domande alla richiesta specifica del docente di esplicitare "a parole proprie" l'obiettivo di apprendimento; dalla discussione coordinata dall'insegnante alle domande-stimolo durante il *warm-up* della lezione; dalla discussione in coppia tra studenti sul perché, secondo loro, l'obiettivo di apprendimento sia importante e come si relazioni a quanto già appreso, alla specifica richiesta di elencare cosa sanno in riferimento a un determinato argomento e cosa vogliono (o vorrebbero) sapere. In alcuni casi si è rivelato utile ed efficace il ricorso ad esempi e modelli forniti agli studenti o, ancora, l'utilizzo di rubriche settimanali da far utilizzare agli studenti per valutare e rivedere il loro lavoro (individuando così le aree di forza e le aree di debolezza del proprio apprendimento).

Il secondo elemento su cui ci siamo soffermate nelle nostre analisi è la restituzione del *feedback*. L'aspetto che contraddistingue la restituzione del *feedback* per il *formative assessment* è l'immediatezza. Il *feedback* è, ogni volta, fornito dalle insegnanti in maniera tempestiva, tanto per le risposte corrette quanto per quelle errate. La restituzione del *feedback* diviene un "*teachable moment*", un'occasione non solo per consentire allo studente di correggere eventuali errori e di identificare cosa fare per colmare i gap di apprendimento, ma un'opportunità per l'insegnante di mediare diversamente il processo didattico (ricorrendo, ad esempio, a mini-lezioni o ad interventi individualizzati focalizzati sulle esigenze di chi apprende). Le insegnanti osservate curano molto la restituzione del *feedback* cercando di renderlo il più possibile chiaro e specifico: ricorrono, spesso, in queste occasioni a dei post-it che lasciano agli studenti a modo di promemoria o di modello da seguire per affrontare e risolvere il problema eventualmente emerso. Nella letteratura sulla regolazione dell'apprendimento, il *feedback*, come informazione ricavata dal monitoraggio della progressione degli studenti verso gli obiettivi di apprendimento, indica quanto vicini si è nel raggiungere l'obiettivo fissato, ma può fornire indicazioni anche sugli ostacoli che eventualmente potrebbero sorgere. Tutto dipende da come, tanto l'insegnante quanto gli studenti interpreteranno il *feedback* e lo utilizzeranno per "aggiustare il tiro". In quest'ottica il *feedback* non è solamente un aspetto della regola-

zione, ma un elemento essenziale dell'architettura didattica (Lumbelli, 1998; 1990). In molta parte della letteratura sull'*assessment* il *feedback* è considerato come un sistema che include diverse componenti, tra cui:

- informazioni sul livello di apprendimento dello studente;
- meccanismo per comparare questo livello con quello di riferimento (goal, obiettivo, standard);
- mezzo per chiudere il gap tra i due livelli.

Quando il *feedback* è integrato nel più ampio quadro della co-regolazione dell'apprendimento, insegnanti e studenti discutono dell'obiettivo da raggiungere, dei criteri e degli standard fissati⁴.

In riferimento invece agli elementi del *self* e del *peer assessment* è stato possibile individuare diverse strategie utilizzate dalle due insegnanti per aiutare gli studenti a pensare e ripensare al proprio apprendimento favorendo, in tal modo, tanto il senso di responsabilità quanto la partecipazione attiva nel processo di pianificazione, monitoraggio e valutazione del percorso formativo. Perché il *self* e il *peer assessment* contribuiscano effettivamente all'apprendimento è importante incentivare una postura riflessiva negli studenti in modo che possano elaborare, per sé e per gli altri, un *feedback* significativo e costruttivo. Durante il *self-assessment* gli studenti riflettono e monitorano il loro apprendimento ricorrendo ai *success criteria* esplicitati dall'insegnante. Nel *peer assessment*, invece, analizzano il loro lavoro reciprocamente e imparano a fornire un *feedback* che sia realmente utile e non denigrante o distruttivo (è bene che l'insegnante indichi da subito cosa è accettabile e non accettabile, in modo da creare un ambiente di apprendimento sicuro). Tra le strategie e le tecniche utilizzate dalle insegnanti osservate ritroviamo il ricorso alla rubrica per fornire un *feedback* ai compagni; l'utilizzo del *goal-setting organizer*; l'incoraggiamento alla riflessione e alla comunicazione. Ci piace qui ricordare la tecnica "*two stars and a wish*": si invitano gli studenti a identificare due aspetti del lavoro che sono particolarmente buoni (le due stelle) e uno, invece che il compagno deve migliorare (il desiderio). È necessario, a questo punto, fornire un tempo sufficiente per riflettere su quanto si è ricevuto e per modificare e migliorare le aree di debolezza evidenziate.

Un ultimo aspetto ha poi contraddistinto il *setting* delle nostre osservazioni: il clima di fiducia e verità tra insegnante e studenti: l'attenzione alla trasparenza, al rispetto, all'accettazione delle differenze; aspetti che agevolano la creazione di un ambiente protetto e non minaccioso in cui tutti sono responsabilmente e attivamente coinvolti.

- 4 J. Hattie e H. Timperley (2007) nella loro meta-analisi sul potere del *feedback* distinguono quattro diversi domini di informazioni:
- livello di *performance* o quadro di comprensione di un compito dello studente;
 - processi (procedure, strategie) necessari per comprendere e realizzare il compito di apprendimento;
 - percezione degli studenti circa l'auto-regolazione dell'apprendimento (definizione degli obiettivi; monitoraggio; adattamento);
 - considerazioni dello studente come soggetto che apprende.

Conclusioni

Proviamo, in chiusura, a ricavare alcune brevi considerazioni. Il *formative assessment* può svolgere un ruolo assai pervasivo nella regolazione dell'apprendimento quando rientra in tutte le attività di insegnamento-apprendimento. Questo implica cercare modalità per integrare il *formative assessment* nel materiale curriculare, nei modi di interagire in classe, nelle attività collaborative con gli studenti, nei compiti individuali che gli studenti fanno fuori e dentro la classe. Particolare attenzione va riposta all'introduzione del *feedback* in ciascuna delle fasi dell'apprendimento, all'uso di tecniche di domande che stimolino la riflessione degli studenti sulle diverse modalità di risoluzione di un compito e sulla predisposizione di una differenziazione dei compiti in risposta agli interessi e alle scelte degli studenti stessi. Le interazioni che si verificano in classe rappresentano l'occasione principale perché si manifesti il *formative assessment*.

Il coinvolgimento degli studenti può accelerare la regolazione dell'apprendimento quando lo studente partecipa attivamente nella riflessione sugli obiettivi di apprendimento e sul significato delle differenti attività didattiche presentate dall'insegnante.

La ricerca, specie quella internazionale (Pellegrino, Chudowsky & Glaser, 2001; Donovan, Bransford & Pellegrino, 2000), ribadisce come le tecniche utilizzate in classe oltre a direzionare e catalizzare l'attenzione degli studenti consentano, se integrate nella pratica didattica quotidiana in prospettiva *formative*, di incrementare e migliorare l'apprendimento. Se i docenti danno corpo a tali raccomandazioni gli studenti hanno maggiori probabilità di comprendere ciò su cui stanno lavorando e di acquisire piena consapevolezza delle loro *performance*.

Si tratta, in un certo senso, di un messaggio *old-fashioned*: niente di quanto qui proposto è nuovo e inedito. Nuova è, o dovrebbe essere, invece, la consapevolezza che la qualità didattica può determinare migliori risultati nell'apprendimento degli studenti. Così come nuovo è il *framework* teorico per la regolazione dell'apprendimento che può aiutare gli studenti e gli insegnanti a capire come queste idee possano essere implementate in modo efficace nel contesto-classe.

La valutazione in classe, senza una prospettiva *formative*, rischia di ridursi e appiattirsi solo ad un insieme di voti (Popham, 2008; 2002).


È anche vero però che la transizione al *formative assessment* non si realizza in maniera immediata. Non è un'impresa facile da realizzare e rappresenta, indubbiamente, un cambiamento di non poco rilievo specie se si considera la valenza che possono avere, da un lato, le attese di apprendimento che l'insegnante pone verso i propri studenti e, dall'altro, la condivisione della responsabilità per l'apprendimento finale maturato.

Riferimenti bibliografici

- Adam, S. (2004). *Using learning outcomes - a consideration of the nature, role, application and implications for European education of employing learning outcomes at the local, national and international levels*, Scottish Executive.
- Allal, L., & Lopez, M. L. (2005). *Formative assessment of learning: A review of publications in France*. In J. Looney (Ed.), *Formative assessment: Improving learning in secondary classrooms* (pp. 241-264). Paris: OECD.
- Allal, L., & Pelgrims Ducrey, G. (2000). *Assessment of - or in - in the zone of proximal development*. *Learning and Instruction*, 10, 137-152.
- Anderson, L.W. (2003). *Classroom assessment: Enhancing the quality of teacher decision-*

- making. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Andrade, H., & Cizek, G. H. (2009). *Handbook of Formative Assessment*. London: Routledge.
- Andrich, D. (2002). Implications and applications of modern test theory in the context of outcomes based education. *Studies in Educational Evaluation*, 28, 103-121.
- ARG, (2002). *Assessment for learning: 10 principles*. Cambridge: University of Cambridge School of education.
- Atkin, J. M., Black, P., & Coffey, J. E. (2001). *Classroom assessment and the national science education standards* (Eds.). Washington, DC: National Academy Press.
- Bell, B., & Cowie, B. (2001). *Formative assessment and science education*. Dordrecht: Kluwer.
- Bennett, R. E. (2011). Formative assessment: A critical review. *Assessment in Education: Principles, Policy, & Practice*, 18, 5-25.
- Black, P., & Wiliam, D. (1998). *Inside the black box*. London: Kings College.
- Black, P., & Wiliam, D. (2009). Developing a theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21(1), 5-31.
- Boyle, B., & Charles, M. (2010). Defining ongoing assessment: The effective method for supporting teaching and learning in early years and primary education. *School Leadership and Management Journal*, 30(2), 285-300.
- Broadfoot, P., Osborn, M., Sharper, K., & Planel, C. (2001). Pupil Assessment and Classroom Culture: a Comparative Study of Language of Assessment in England and France. In D. Scott (Ed.), *Curriculum and Assessment* (pp. 41-62). Westport, CT: Ablex Publishing.
- Calvani, A. (2007). *Fondamenti di didattica. Teoria e prassi dei dispositivi formativi*. Roma: Carocci.
- Castoldi, M. (2002). *L'efficacia dell'insegnamento*. Milano: FrancoAngeli.
- Chevallard, Y. (1985). *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble: La Pensée Sauvage
- Clarke, S. (2001). *Unlocking formative assessment: Practical strategies for enhancing pupils' learning in the primary classroom*. London: Hodder and Stoughton.
- Clarke, S. (2005). *Formative assessment in the secondary classroom*. London: Hodder Murray.
- Damiano, E. (2004). *L'insegnante: identificazione di una professione*. Brescia: La Scuola.
- Delandshere, G. (2001). Implicit theories, unexamined assumptions and the status quo of educational assessment. *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice*, 8(2), 113-133.
- Domenici G., Frabboni F. (2007). *Indicazioni per il curricolo. Scuola dell'infanzia, primaria e secondaria di primo grado* (a cura di). Trento: Erickson.
- Donovan, M. S., Bransford, J. D., & Pellegrino, J. W. (2000). *How people learn* (eds.). Washington, DC: National Academies Press.
- Dunn, K. E., & Mulvenon, S. W. (2009). A critical review of research on formative assessment: The limited scientific evidence of the impact of formative assessment on education. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 14, 1-19.
- Earl, L. M. (2003). *Assessment as learning. Using classroom assessment to maximize student learning*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Gardner, J. (2006). *Assessment and Learning*. Thousand Oaks: Sage.
- Good, R. (2011). Formative Use of Assessment Information: It's a Process, So Let's Say What We Mean. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 16(3), 1-6.
- Harlen W. (2007). Criteria for evaluating systems for student assessment, *Studies in Educational Evaluation*, 33(1), 15-28.
- Harlen, W. (2007). *Assessment for learning*. London: Sage.
- Hattie, J., Temperley H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112.
- Heritage, M. (2008). *Formative assessment: What do teachers need to know and do?*. Phi Delta Kappan, 89(2), 140-145.
- Heritage, M. (2010). *Formative Assessment. Making it Happen in the Classroom*. Thousand Oaks: Corwin.
- Heritage, M., Jones, B., Pastore, S., & Osmunsod, E. (2011). *Coaching Rubric for Formative*

- Assessment Implementation. CRESST - National Center Research, Los Angeles, UCLA.
- Kingston, N., & Nash, B. (2011). Formative Assessment: A Meta-Analysis and a Call for Research. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 30(4), 28-37.
- Lumbelli, L. (1990). Un approccio alla valutazione formativa: per una metodologia dell'interrogazione orale. *Scuola e città*, 2, 67-78.
- Lumbelli, L. (1998). Vantaggi euristici del feedback come rispecchiamento, *Scuola e città*, 3, 99-108.
- OECD. (2012). *Education at Glance 2012: OECD Indicators*. OECD Publishing.
- Pastore, S., Salamida, D. (2013). *Oltre il mito educativo? Formative assessment e pratica didattica*. Milano: FrancoAngeli.
- Pellegrino, J. W., Chudowsky, N., & Glaser, R. (2001). *Knowing what students know* (eds.). Washington, DC: National Academies Press.
- Perkins, D., & Blythe, T. (1994). Putting understanding up front. *Educational Leadership*, 51(5), 4-7.
- Popham, W. J. (2002). *Classroom Assessment. What Teachers Need to Know*. Boston: Allyn & Bacon.
- Popham, W. J. (2008). *Transformative assessment*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Shavelson, R. J. (2006). *On the integration of formative assessment in teaching and learning with implications for teacher education*. Paper prepared for the Stanford Education Assessment Laboratory and the University Hawaii Curriculum Research and Development Group.
- Shepard, L. (2005). Linking formative assessment to scaffolding. *Educational Leadership*, 63(3), 66-71.
- Shepard, L. (2009). Commentary: evaluating the validity of formative and interim assessment. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 23(3), 32-37.
- Stiggins, R. J. (2002). Assessment crisis: The absence of assessment for learning. *Phi Delta Kappan*, 83(10), 758-765.
- Torrance, H., & Pryor, J. (2001). Developing formative assessment in the classroom: using action research to explore and modify theory. *British Educational Research Journal*, 27(5), 615-631.
- Vidoni, D., & Paletta, A. (2006). *Scuola e creazione di valore pubblico* (a cura di). Roma: Armando.
- William, D., & Thompson, M. (2007). Integrating assessment with instruction: What will it take to make it work?. In C. A. Dwyer (Ed.), *The future of assessment: Shaping teaching and learning* (pp. 53-82). Mahwah, NJ: Erlbaum.



Digital storytelling nella formazione iniziale dei docenti. Potenzialità e limiti nella pratica educativa

Digital storytelling in pre-service teacher training: Educational potentials and limits

Monica Banzato
Università Ca' Foscari, Venezia
banzato@unive.it

ABSTRACT

This article presents the results of a pilot study conducted at Ca' Foscari University, in which a group of teachers in pre-service education (lower and upper school) pioneered the use of digital storytelling, through a workshop. The study aimed to explore and examine the perceptions and reflections of teachers in the use of Digital Storytelling, on its possible application in the classroom, and finally the possible obstacles that could hinder its use. The results of this research suggest that, although almost all teachers involved have positive feelings about the use of digital storytelling, half of them reported the presence of substantial barriers to its effective and continuative application (such as availability of time, curriculum's limits, limited access to technology, and the situation of the overall school system). This outcome was recorded in spite of the teachers declaring to be positively affected by the method, and that they noticed an improvement in their professional skills together with a higher level of motivation and commitment.

Questo articolo presenta i risultati di uno studio di pilota condotto presso l'Università Ca' Foscari, in cui un gruppo di insegnanti in formazione pre-service (di scuola inferiore e superiore) ha sperimentato l'uso del digital storytelling digitale, attraverso un laboratorio. Lo studio ha avuto l'obiettivo di esplorare e di esaminare le percezioni e le riflessioni degli insegnanti sull'uso del Digital Storytelling, sulle possibili applicazioni in classe; e infine, sui possibili ostacoli che ne potrebbero impedire il suo uso. I risultati della ricerca suggeriscono che, sebbene quasi tutte le percezioni degli insegnanti sull'utilizzo della narrazione sono state positive, in pratica, più della metà degli insegnanti dichiara che esistono sostanziali ostacoli che ne impediscono l'applicazione (come la mancanza di tempo, i limiti del curriculum e accesso alla tecnologia, sistema scuola). Questo risultato si è registrato nonostante che gli insegnanti dichiarino gli effetti positivi del metodo su sé stessi, un aumento delle competenze professionali e una maggiore livello di motivazione e di impegno.

KEYWORDS

Digital Storytelling, Digital literacy, Key competences, Cooperative Learning, Pre-service teacher training.

Digital Storytelling, Digital literacy, Competenze chiave, Cooperative Learning, Formazione iniziale degli insegnanti.

Introduzione

Questo articolo presenta uno studio pilota per esplorare le percezioni e le riflessioni degli insegnanti sull'uso di Digital Storytelling (d'ora in poi DS o narrazione digitale), metodo che consente di introdurre in modo significativo la Digital Literacy (Robin, 2008; 21st Century Skills, 2004; Banzato, 2011) e lo sviluppo delle competenze strategiche del XXI secolo nella formazione del pre-service (Strategia Europa 2020; Digital Agenda, 2012). Dalla letteratura emerge che il DS è uno strumento efficace per esplorare le "capacità degli insegnanti di essere professionisti riflessivi" e quindi rappresenta uno strumento euristico per raccogliere dati sulle loro percezioni e riflessioni (Long, 2011). Il modello del professionista riflessivo è stato a lungo visto come uno dei modelli fondamentali per lo sviluppo professionale degli insegnanti (Schön, 1983). Infatti, la riflessione sulle pratiche e sull'identità professionale dovrebbe essere consolidata nei corsi preservice degli insegnanti, come elemento costitutivo del percorso formativo, in quanto porta alla responsabilizzazione e il coinvolgimento consapevole del proprio sviluppo professionale (MacLeod e Cowieson, 2001).

Lo studio esplora in particolare le potenzialità della narrazione digitale come metodologia avanzata che consente processi (a) di apprendimento collaborativo con le ICT (Information Communication Technologies) e (b) di riflessione degli insegnanti sulle ICT. Coloro che hanno partecipato allo studio sono stati insegnanti (211) che hanno frequentato i TFA (Tirocinio Formativo Attivo¹) 2012, per accedere all'abilitazione dell'insegnamento, presso l'Università Ca' Foscari di Venezia. Nei corsi di "Tecnologie educative" e Metodologie didattiche innovative", è stato organizzato un laboratorio sulla costruzione del DS, dove i partecipanti hanno creato collaborativamente un DS e condiviso il processo di creazione e il prodotto finale sulla piattaforma Moodle. La produzione dei DS è stata utilizzata per stimolare l'autoriflessione sul metodo e sulle proprie pratiche professionali al fine di raccogliere dati sulle loro percezioni (a) sia "come studenti" che apprendono attraverso metodi innovativi/ICT (b) sia "come insegnanti" che riflettono sui punti di forza e di criticità del metodo, (c) sull'integrazione (modificabilità) di pratiche consolidate con pratiche innovative; quindi implicitamente sulle loro identità professionali e sulle loro esperienze. La creazione di queste storie digitali ha mirato anche a migliorare la comprensione e fiducia nell'utilizzo efficace delle ICT nelle pratiche didattiche.

1. Digital storytelling

Esistono diverse definizioni di "Digital Storytelling", ma in generale, tutte ruotano intorno all'idea di combinare l'antica arte di raccontare storie integrandole con una varietà di linguaggi digitali e multimediali, quali immagini, audio e video. Il prodotto del lavoro, che può essere realizzato individualmente o in gruppo, è un video (amatoriale, non professionale) che può essere condiviso alla fine con

1 Il Tirocinio formativo attivo (TFA) è un corso di preparazione all'insegnamento di durata annuale, istituito dalle università, che attribuisce all'esito di un esame finale, il titolo di abilitazione all'insegnamento in una delle classi di concorso previste dal DM 39/98.

la comunità di appartenenza e il grande pubblico della rete, ovvero come un prodotto Open Educational Resources (OECD, 2007; Unesco, 2012; Banzato 2013). Quasi tutte le storie digitali sono un intreccio armonico di testo, grafica digitale, narrazione-audio registrati, video e musica per presentare le informazioni su un argomento specifico. Come la narrazione tradizionale, anche le storie digitali ruotano attorno a un argomento, libero o consigliato dal docente, e partono sempre da un punto di vista soggettivo.

Come già sottolineato, le definizioni di digital storytelling abbondano in letteratura, sia divulgativa sia scientifica, e molte volte questa etichetta è stata utilizzata in modo talmente elastico da coprire una grande varietà di prodotti video, dove non esiste sempre accordo tra gli esperti del settore. Per questo motivo, questo studio si basa sul tipo di narrazione digitale e sulle definizioni promosse dal Center for Digital Storytelling (CDS) a Berkeley, in California. Secondo Lambert (2007a, 2007b, 2009), fondatore del CDS, il DS dovrebbe essere definito attraverso questi sette elementi:

1. Point of View: l'autore parte da un punto di vista.
2. A Dramatic Question: l'autore pone una domanda (o un problema) a cui verrà data risposta entro la fine della storia.
3. Emotional Content: l'autore parte dalle emozioni per esporre i problemi.
4. The Gift of your Voice: l'autore registra il racconto con la sua stessa voce, un modo per personalizzare la storia e per aiutare il pubblico capire la narrazione stessa.
5. The Power of the Soundtrack: l'autore sceglie musica o altri suoni a sostegno della trama.
6. Economy: l'autore progetta una breve narrazione. Deve saper usare le informazioni come il sale, quanto basta (qb), per raccontare la storia senza sovraccaricare lo spettatore con troppe informazioni.
7. Pacing: l'autore decide il ritmo della storia (lenta o veloce).

2. Lo stato dell'arte della letteratura scientifica: formazione iniziale e digital storytelling

Una revisione della letteratura rivela un progressivo interesse sull'uso del digital storytelling nella formazione iniziale degli insegnanti. In particolare, Yerrick et al. (2005) analizzano l'uso del digital video editing come mezzo significativo per favorire la riflessione degli insegnanti. La loro ricerca si focalizza sull'impatto del DS sulle credenze degli insegnanti preservice, concentrandosi sulle riflessioni riguardanti il pensiero dei bambini e sulle esperienze di insegnamento. Barrett (2005, 2006) sostiene che l'uso della narrazione digitale negli insegnanti " ... sia una strategia altamente motivante che consente di rendere concreta e visibile la riflessione sulle proprie pratiche". Le sue ricerche hanno indagato la convergenza tra "student engagement, reflection for deep learning, project-based learning and the adductive integration of technology into instruction". Tendero (2006) esamina l'uso della narrazione digitale negli insegnanti quale opportunità per sviluppare più punti di vista per l'analisi delle proprie credenze. Li e Morehead (2006) hanno condotto un progetto di ricerca esplorativa sull'utilità dell'uso del DS per costruire l'e-portfolio, attraverso la riflessione e l'autovalutazione del processo di apprendimento. I ricercatori hanno scoperto "...a useful tool in the enhancement of teaching and learning new literacies in today's technology enriched environments." (p. 6). Heo (2009) ha esaminato gli effetti dell'esperienza

del DS nel preservice come: “teachers’ self-efficacy towards educational technology”. Inoltre, questo studio ha esaminato le disposizioni professionali degli insegnanti coinvolti, tra cui l’apertura al cambiamento verso la tecnologia didattica, il grado di disponibilità allo sviluppo delle tecnologie educative e la volontà di lavorare oltre le ore di lavoro contrattuali per l’integrazione della tecnologia nelle pratiche didattiche scolastiche. Dogan e Robin (2008) hanno esaminato le ricadute didattiche del DS in classe, di un gruppo di insegnanti formati nel preservice.

Kearney (2009) ha esaminato il ruolo potenziale delle storie digitali nel preservice, attraverso la costruzione di portfolio da parte degli insegnanti. Egli ha anche indagato il digital storytelling come “sostegno alla riflessione nella formazione degli insegnanti”. Kearney ha rilevato che “...digital stories can help address the problem of reflection being perceived by students as over-used and that students can use new media to ...initiate reflective processes in compelling ways...”. Afferma che dovrebbero essere svolte ulteriori ricerche sull’uso del DS nel preservice, che egli definisce “... “...a crucial but underdeveloped area of research into teacher learning” (p. 9).

3. Contesto e metodologia della ricerca

Si potrebbero citare ancora molti altri studi internazionali, tuttavia si riscontra una certa polarizzazione sulle ricerche che affrontano le ricadute didattiche dell’uso del DS nella formazione degli insegnanti, mentre appaiono meno sondate le piste di ricerca che indagano le riflessioni e le percezioni sulle criticità dell’uso del DS e come queste sono risolte dagli insegnanti, tenuto conto del contesto dove operano (la realtà comporta inevitabilmente dei vincoli). Questa è apparsa come una pista euristica per avviare un laboratorio sulla narrazione digitale e raccogliere informazioni utili sui suoi possibili usi nella scuola.

Questi laboratori sulla narrazione digitale sono stati realizzati nel secondo semestre dell’A.A. 2012-2013. I principali obiettivi del laboratorio sono stati di introdurre gli insegnanti, prevalentemente di area umanistica e linguistica, alla narrazione digitale. Oltre agli obiettivi di ricerca, il laboratorio ha avuto lo scopo di testare, valutare e migliorare le competenze di insegnamento e di apprendimento attraverso le tecnologie educative. Lo studio pilota ha adottato l’approccio degli studi di caso, utilizzando i metodi di raccolta dei dati qualitativi e quantitativi, che meglio si adattano alle caratteristiche e alle sfide di questo progetto.

Sono stati utilizzati diversi metodi per raccogliere dati in questo studio al fine di mappare “le percezioni e le riflessioni”, e individuare ulteriori piste euristiche da esplorare successivamente. I partecipanti allo studio hanno fornito informazioni sulle loro percezioni dell’uso della narrazione digitale sia come studenti sia come insegnanti, individuando le difficoltà incontrate in sede di attuazione digital storytelling in laboratorio e i possibili ostacoli che potrebbero incontrare nella loro pratica didattica. Le informazioni sono state raccolte attraverso a due indagini e delle interviste che vengono qui di seguito presentate.

L’indagine 1: è consistita in uno strumento di raccolta di dati contestuali sulle abilità informatiche, sull’uso dei video e di metodi narrativi nella pratica didattica. Per quanto riguarda i software, necessari per realizzare il DS, si è indagato la loro capacità di usare Audacity (software open per la registrazione della voce) e di MovieMaker (software gratuito per l’editing video distribuito da Windows).

L’indagine 2: è stata concepita come uno strumento per raccogliere le perce-

zioni degli insegnanti sul metodo a fine laboratorio, incentrata sui punti di forza e criticità del DS e in prospettiva traslata nella pratica quotidiana di insegnamento (informatico e didattico). L'indagine, alla fine, è servita per raccogliere informazioni sulla possibilità di integrare nella pratica didattica questa metodologia nel futuro e le eventuali modifiche al metodo.

Le interviste, condotte per triangolare i dati delle indagini 1 e 2, sono state svolte durante tutto il laboratorio. Le interviste hanno fornito informazioni più accurate su aspetti che le indagini 1 e 2 non potevano indagare. Per realizzare lo studio delle interviste sull'intero campione, sono state progettate quattro sessioni di incontri, per piccoli gruppi, alla fine dei laboratori. Questo lavoro ha permesso di identificare un numero sufficiente di interviste significative (circa il 60% dei partecipanti al laboratorio). In letteratura è definito come "campione di opportunità". Un campione di opportunità di solito è una strategia di campionamento selezionato per uno studio di caso o una serie di studi di casi (Cohen, Manion, Morrison, 2000, p. 102).

Dato che la narrazione digitale è uno strumento didattico relativamente nuovo nel panorama italiano, questo studio pilota potrebbe essere utile per esplorare il suo uso potenziale nella pratica didattica nelle secondarie superiori e inferiori (in Italia non esistono ancora dati disponibili in tal senso).

Le domande focali di questo studio sono: 1. In che misura gli insegnanti formati al DS ritengono possibile integrare questa metodologia nella loro pratica didattica in classe? 2. In che modo e per quali scopi gli insegnanti utilizzerebbero le storie digitali in classe? 3. Quali sono gli ostacoli che impediscono agli insegnanti da utilizzare la narrazione digitale in classe?

I limiti di questo studio possono essere individuati: (a) nella dimensione del campione (211 partecipanti) che pur essendo rappresentativo, comunque copre solo due aree della formazione superiore, quella umanistica e quella linguistica (l'area scientifica è del tutto assente); (b) inoltre il campione proviene dal nord-est dell'Italia e copre solo un'area circoscritta del Paese; (c) Infine, il breve arco temporale in cui si è svolto lo studio (5 mesi), ha consentito l'osservazione limitata al periodo del laboratorio e non ha potuto verificare le ricadute de facto dei dati raccolti. Infatti, nonostante una parte del campione sia stata contattata dopo 6 mesi dalla fine del laboratorio, il numero dei rispondenti non è stato sufficiente per ricreare un campione significativo.

4. Risultati

4.1 Anagrafe

Lo studio è stato realizzato su un campione di 211 insegnanti (166 femmine e 45 maschi), che svolge attività di insegnamento nelle scuole medie inferiori e superiori. L'età media del campione è di 37,7 anni, con una deviazione standard di 12 punti.

Il campione è composto in prevalenza di docenti dell'area linguistica (lingue 2), 77,25% (163) e di docenti di area umanistica 22,75% (48). L'intero campione è composto da: (a) insegnanti donne di area linguistica, 64,93% (137), (b) insegnanti uomini di area linguistica 12,32% (26); (c) insegnanti donne di area umanistica 13,74% (29); (d) insegnanti uomini di area umanistica 9% (19). Nel totale c'è una netta prevalenza di donne 83,41% (166) rispetto agli uomini 16,58% (45).

4.2 Risultati indagine 1

Come anticipato nel precedente paragrafo, l'indagine 1 è stata svolta all'inizio del laboratorio. Gli obiettivi sono stati tre: (a) Raccogliere dati sulle abilità informatiche necessarie per costruire un video (in particolare modo, l'uso di Audacity e MovieMaker o altri editor per l'editing video); (b) esplorare se gli insegnanti utilizzassero già metodi didattici narrativi nelle loro pratiche didattiche in classe, non necessariamente legati all'uso delle tecnologie; infine, c) conoscere se il campione utilizza i video in classe.

Per quanto attiene i risultati sulle conoscenze dei software, il 94% campione dichiara che non ha mai usato Audacity (comunque il 60% afferma di conoscere altri software per la registrazione audio), mentre il 40% dichiara di avere utilizzato MovieMaker, il 4% E-movie (Apple), il 2% altro editing (Adobe premiere, Final Cut, etc.)

In risposta alla domanda se vengono già utilizzate pratiche narrative nella didattica, l'88% dei partecipanti dichiara di non avere mai usato in modo specifico i metodi narrativi in classe prima del laboratorio del DS. In base alle interviste fatte sul campione di opportunità, emerge che esiste un ampio interesse per i metodi narrativi (in particolare dopo aver conosciuto il DS e avendone apprezzato le opportunità). Da quanto dichiara il campione, appare che la maggior parte non abbia avuto delle opportunità di formazione specifica su questi metodi.

Alla domanda sull'utilizzo dei video in classe, l'85% risponde: "ho usato video creati da altri". Un risultato in tal senso era atteso in quanto i tre quarti del campione è composto da insegnanti di lingue, i quali utilizzano normalmente video e audio per l'insegnamento delle lingue. Il 2% risponde "ho creato video digitali"; nessun insegnante ha selezionato la risposta, "ho usato video creati da me e da altri (metodo collaborativo)" e "ho chiesto ai miei studenti di creare video come attività didattica".

Da questa analisi preliminare, appare che l'uso dei video è ampiamente integrato nella pratica didattica di questo campione, insieme ad altri materiali che il docente mette a disposizione agli studenti per lo studio. Mentre l'utilizzo della modalità didattica della narrazione in sé (in modo indipendente se digitale o meno), non appare una pratica molto diffusa in questo campione. Infine, dall'analisi dei dati del campione non emergono esperienze precedenti di narrazione digitale, ovvero metodologie dove si integrano le modalità didattiche della narrazione con gli strumenti multimediali come il video e la condivisione degli stessi in rete.

4.3 Risultati Indagine 2

L'indagine 2, realizzata alla fine del laboratorio, quando i docenti avevano sperimentato tutte le fasi e concluso il loro lavoro, ha avuto l'obiettivo di raccogliere informazioni utili per comprendere le percezioni degli insegnanti su come hanno vissuto l'uso del DS come "studenti" e come prevedono di usarlo in futuro in classe con i loro allievi. Come vedremo dai risultati, l'indagine del percepito risulta predittiva sulle future pratiche e sulle intenzioni di integrare nella didattica quanto è stato appreso in laboratorio.

4.4 Risultati della percezione dell'esperienza del DS nella propria formazione insegnante

Il gradimento del metodo è stato alto: 4,2 su scala 0-5.

I commenti sulla didattica basata sulla narrazione sono stati molto positivi. Ad

esempio, l'intervistato 32# afferma che: "l'apprendimento della mia disciplina (lingua spagnola) attraverso il DS diventa più coinvolgente, più attivo, divertente e alla fine condivisibile". L'intervistato 62#: "Ritengo che la didattica basata sulla narrazione possa essere molto stimolante per gli studenti. Coinvolgerli nella creazione di un DS consente di mettere in gioco le loro competenze, trasformando il loro ruolo da passivo ad attivo sviluppando creatività, anche grazie al lavoro di gruppo". Intervistato 11#: "[il DS] è uno stimolo per la creatività, la libertà di gestione dello studente, il fatto che l'insegnante è realmente un tutor. [...] Il DS a mio avviso è un dispositivo educativo potente in quanto estremamente efficace nel mettere in campo competenze chiave degli studenti". L'intervistato 13#: "La didattica basata sulla narrazione supera la barriera tra apprendimento formale e informale perché integra conoscenze e contenuti che apprendono in modo formale a scuola con elementi di vissuti personali". Intervistato 61#: "in base alla mia esperienza personale, il DS è uno strumento molto utile: tra i principali punti di forza c'è la novità che tale risorsa rappresenta e che di certo entusiasma gli studenti, per i quali potrebbe diventare un mezzo alternativo di lavoro". Intervistata 03: "Nonostante il mio iniziale scetticismo, ho trovato che il DS sia un ottimo modo per rendere vivo e interessante ciò che viene appreso". Intervistato 56#: "Sicuramente si tratta di un dispositivo educativo innovativo, coinvolgente per gli studenti di oggi, stimolante per lo stesso insegnante, e atto a sviluppare la creatività degli studenti".

4.4.1 Quali sono state le fasi didattiche-tecniche più critiche?

Dall'analisi delle risposte si possono distinguere criticità di tipo misto. Le maggiori difficoltà a livello tecnico sono rappresentate dalla registrazione audio (80%) della storia e l'editing del video (95%) (ovvero il montaggio di audio-voce, audio-musica, immagini e video). Dalle interviste è emerso che il software Audacity è considerato un buon prodotto, rispetto ad altri open software, anche se un po' più complesso rispetto ad altri. Tuttavia le difficoltà non sono state relative al suo utilizzo, ma al luogo dove si poteva registrare (ovvero il problema dei rumori di sottofondo), o relativi all'hardware (mancanza di buon microfono o di scheda audio) e anche a capacità di rendere espressiva la propria voce (prosodia, intonazione etc.). In questo caso gli insegnanti hanno ritenuto che sarebbe stato interessante promuovere un laboratorio di "lettura ad alta voce" o di "teatro", per rendere la recitazione della lettura più espressiva.

Anche l'editing video ha rappresentato un problema per la maggior parte del campione (95%). MovieMaker è conosciuto dalla maggior parte di questo campione e anche chi per la prima volta lo ha affrontato non ha lamentato grosse difficoltà ad utilizzarlo. Il problema è stato individuato nell'instabilità del programma: MovieMaker tende a interrompersi, a volte, improvvisamente e quindi fa perdere il proprio lavoro. Altro problema riscontrato sono stati i tempi di realizzazione dell'editing, in quanto la sincronizzazione di audio-voce, audio-musica, sottotitoli, video e immagini richiedono molto tempo e le prime volte non sempre il risultato è soddisfacente (nonostante l'uso dello storyboard). Nelle interviste, emerge che la fase dell'editing richiede molto tempo per raggiungere un risultato accettabile.

La fase del briefing (71%) è risultata difficoltosa per vari motivi: in questa fase i docenti hanno iniziato a lavorare in piccoli gruppi e stando alle dichiarazioni rilasciate è stata una fase prima di tutto di conoscenza della persone. Rompere il ghiaccio "con degli sconosciuti con i quali condividere un lavoro che dura parec-

chie settimane” ha richiesto tempo ai partecipanti per decidere come organizzarsi e gestire le varie fasi del lavoro. Anche “l’ideazione della storia” e la scelta dell’argomento ha richiesto tempo: è stata considerata positivamente come un momento creativo e di stimolo didattico, tuttavia “pensare un argomento traducibile in testo e immagini” ha richiesto una lunga riflessione.

I lavori di gruppi sono stati considerati un punto di forza della proposta DS e la maggior parte dei partecipanti ha preferito lavorare in gruppo (solo 3 persone su 211, ha scelto di lavorare individualmente).

La ricerca di informazioni, di immagini e video non ha rappresentato un problema. L’unico aspetto problematico è che molte immagini sono coperte da copyright per cui non è possibile utilizzarle senza violare i diritti (il DS prevede che alla fine vengono citate le fonti da cui sono tratte le informazioni sia esse testuali o immagini). Anche la condivisione non ha rappresentato un problema, ma anzi una risorsa. I docenti hanno potuto confrontarsi tra di loro vedendo i video dei colleghi, fornendo delle idee per correggere o risolvere alcuni problemi incontrati.

Per alcuni docenti, la fase di scrittura ha rappresentato un momento critico (7%) per due motivi: il primo è rappresentato dal registro narrativo, poco “frequentato” nelle pratiche didattiche. Alcuni docenti affermano di preferire un registro descrittivo. L’altro aspetto critico è la sinteticità, richiesta da un DS.

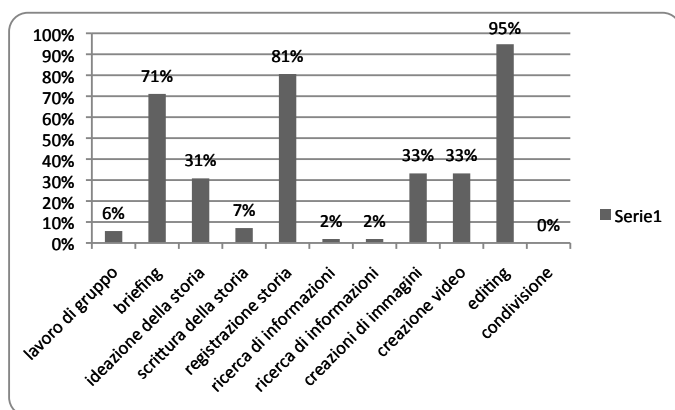


Figura 1 - Le fasi del DS considerate più critiche (i dati sono in percentuale su un campione di 211 partecipanti)

4.4.2 Le ricadute pedagogico-didattiche dell’uso del DS in classe?

Per comprendere meglio gli aspetti pedagogico-didattici percepiti dagli insegnanti che hanno utilizzato narrazione digitale solo in laboratorio è stato chiesto: “**Quali potrebbero essere le ricadute del uso del DS in classe?**”. In modo inatteso, i partecipanti hanno risposto con una percentuale altissima, quasi 80%, che il metodo risulta stimolante per la creatività, la parte artistica attraverso l’uso multimodale di testi, di immagini, musica, video, connubio poco utilizzato nelle attività didattiche in classe. Seguono a ruota altre scelte del tipo: questo metodo migliora negli studenti le competenze di scrittura, di riflessione (imparare a imparare), di comunicazione e di presentazione orale, di problem solving, di orga-

nizzazione e di gestione del gruppo. Inoltre, rappresenta una buona leva per la motivazione degli studenti. Le competenze digitali sono considerate centrali da parte degli insegnanti, ma sono “come assorbite” dai compiti di narrazione testuo-visuale”. Dall’indagine emerge che le competenze digitali sono utilizzate in modo diverso nel DS, rispetto ad altre metodologie apprese. La maggior parte degli insegnanti intervistati ha indicato, ad esempio, che questo metodo usa la rete in modo diverso: ad esempio, le ricerche in internet sono maggiormente finalizzate a costruire un prodotto proprio, e potrebbe rappresentare un buon deterrente al classico problema del “copia e incolla” (anche se non è del tutto scongiurato). Intervistato 81# descrive il DS come un metodo utile per l’apprendimento cognitivo in quanto consente di collegare in modo significativo il mondo del lavoro e della comunicazione digitale. Molti insegnanti affermano che il metodo consente di sviluppare le competenze tecniche, ma queste vengono “inglobate” in modo significativo nell’insieme dell’attività svolta. L’intervistato 36# afferma che “i miei studenti utilizzano smartphone che consente di editare video dai loro cellulari. Credo che questo metodo mi consenta di concentrarmi soprattutto sulla costruzione della narrazione e quindi sulle strategie di scrittura, perché no! Anche creativa. La scrittura è problem solving, quindi in modo diverso porto i miei studenti ad affrontare la mia disciplina: la storia”. Intervistato 22#: “I miei studenti sono più bravi di me a cercare informazioni. Il problema non sta nella quantità ma nella qualità delle informazioni, e da questo punto di vista servono strategie di pensiero critico, oltre che di conoscenza della materia che insegno. Questo genera un problema epistemico e quindi maggiore interesse per la storia e nella conduzione di ricerche storiche. Materia che insegno con passione”. Un altro effetto osservato dall’intervistato 28# (insegnante di lingue) è che “il DS lavora moltissimo con la produzione di registrazioni e questo migliora le abilità di pronuncia e di prosodia, importantissimo per l’apprendimento delle lingue”. Inoltre (continua l’intervistato): “è un ottimo metodo per farli riflettere su quanto hanno appreso della lingua, oltre a migliorare le capacità di presentazione e di comunicazione orale e scritta degli studenti”.

Intervistato 24#: “Un progetto DS rivolto a studenti della scuola superiore di primo e secondo grado permette l’utilizzo di un linguaggio che è senz’altro più vicino al loro modo di comunicare e più consono alle loro necessità.”

L’intervistato 17# (insegnante di lingue): “... innanzitutto perché attraverso le immagini possono superare eventuali barriere linguistiche e in secondo luogo perché proprio la narrazione orale lo caratterizza, il DS può essere utilizzato come elemento di analisi e di studio di una lingua straniera”. Intervistato 16: “gli studenti, fin dalla fase di briefing sono stimolati a riflettere sul senso della storia da raccontare, sul fatto che anche la narrazione o l’evento più banale in apparenza, può essere degno di essere raccontato”.

Intervistato 52#: “Il racconto orale è antropologicamente la forma più antica di narrazione, ma ancora sconosciuta e poco praticata quotidianamente dai giovani ipertecnologizzati. Pur essendo abituati a raccontarsi reciprocamente le proprie vicende, difficilmente hanno consapevolezza della forma di esposizione narrativa e delle strategie sottostanti”.

4.4.3 Quali potrebbero essere i maggiori ostacoli all’uso del DS nelle sue classi?

Ai partecipanti è stato chiesto quali potrebbero essere le principali barriere che potrebbero ostacolare l’uso del DS nelle loro classi. “Questioni di tempo”, “questioni di curriculum”, sono state individuate come le maggiori barriere all’utiliz-

zo del DS nella scuola, seguite da “problemi di accesso all’hardware” e di “accesso al software”. La categoria “accesso alla tecnologia” combinata con le barriere di “tempo e limiti del curriculum”, hanno coperto quasi il 95% del totale delle risposte dei partecipanti.

L'intervistato 15# dichiara: “i punti di criticità sono: le ore che hanno le seconde lingue alle superiori (2 o 3 ore alla settimana) sono poche per dedicarsi completamente a un DS di rilievo; molto spesso le scuole hanno i laboratori informatici obsoleti che rallentano le fasi del lavoro; l’assenza di tecnici specializzati che potrebbero fare da supporto all’insegnante che propone un DS”. Ancora, l'intervistato 68# dichiara “Le criticità sono legate ai tempi richiesti per un DS; perciò l’ideale sarebbe proporlo come attività extracurricolare visti i tempi ristretti del mattino a scuola. L’uso dei sw necessari per il DS come insieme di capacità non è scontato, pertanto sarebbe utile un corso ad hoc per insegnanti e studenti. Anche i costi delle attrezzature sono un punto critico, risolvibile con finanziamenti”. L'intervistato 43 # dichiara: “La fase più problematica nel contesto della tradizione della scuola pubblica italiana di secondo grado, è probabilmente quella legata all’uso delle tecnologie multimediali. La difficoltà di realizzazione di un DS risiede soprattutto nel limite di ore disponibili di un percorso disciplinare che, tra prove scritte e orali, programmazione da completare e classi numerose, difficilmente permetterebbe di insegnare ad utilizzare programmi di video e audio editing”. L'intervistato 89 # dichiara: “criticità: è necessario prendere una certa pratica con questo metodo, ma penso che non sempre a scuola sia possibile applicare un simile dispositivo perché si dispone di poco tempo e questa attività richiede tempo. Sarebbe opportuno sensibilizzare i dirigenti scolastici e il collegio docenti circa le potenzialità educative di questo strumento che è il futuro dell’educazione”. Intervistato 92 #: “I punti di criticità che rilevo sono collegati al sistema-scuola che oggi non è in grado di fornire gli spazi e gli strumenti necessari per un percorso DS. Un altro punto di criticità può essere individuato dalla difficoltà nello stabilire una rete sinergica e interdisciplinare con i colleghi docenti, condizione importantissima anche ai fini dell’organizzazione e della tempistica del percorso”. Intervistato 46 #: “Ritengo che i punti di forza del DS siano superiori rispetto ai punti di criticità, anche se questi ultimi risultano, a mio avviso, più difficili da risolvere [...] come per esempio la mancanza degli strumenti e degli ambienti all’interno della realtà scolastica; o ancora il monte ore a disposizione degli insegnanti risulta essere troppo limitato; per risolvere queste criticità sarebbe necessaria un’innovazione della scuola, probabilmente dell’intero sistema scolastico”.

Le risposte hanno ruotato con grande intensità su problemi logistici: come mancanza di attrezzature (computer obsoleti o privi di laboratori informatici, o laboratori di computer come problemi hardware e software, mancanza di supporto tecnico). Comunque la barriera più preoccupante appare legata al tempo e al curriculum, che non permetterebbe di usare un DS. Pur riconoscendo la validità del metodo, appare che gli insegnanti siano soprattutto preoccupati dalle pressioni del programma, delle poche ore a disposizione e dalle valutazioni. Un intervistato 37 # afferma: “il mio dirigente è angosciato dai test del Pisa. La prima cosa che direbbe è che non abbiamo tempo da perdere”.

4.4.4. Applicabilità del metodo a scuola

Nell’indagine 2, circa i loro piani futuri, ai partecipanti è stato anche chiesto se sarebbero interessati a utilizzare il DS nei mesi successivi. La maggioranza dei partecipanti (80%) ha dichiarato di avere intenzione di utilizzare la didattica nar-

rativa in futuro, ma l'aspetto del digitale risulta essere ostacolato da motivi tecnologici, logistici e curriculari. Quindi possiamo individuare due tipi di risposte: 1) il DS completo potrebbe essere utilizzato solo nelle ore extracurricolari (75%); 2) il DS potrebbe essere utilizzato nelle ore curricolari, apportando modifiche (16%). Le risposte appaiono in tal senso costruttive, anzi uno sforzo per superare gli ostacoli spiegati molto diffusamente nelle interviste e nell'indagine 2. Alcuni insegnanti, vorrebbe utilizzare la narrazione di storie in classe, senza l'ausilio della tecnologia (15%), per integrare le normali attività; altri, preferirebbero organizzare la narrazione con gli studenti in aula, integrando l'utilizzo delle tecnologie come attività da svolgere a casa, come ad esempio, la registrazione della voce del racconto (50%), e in seguito condividendo i podcast sul sito della classe; oppure, creare una narrazione con gli studenti e associarla ad immagini create dagli studenti e successivamente editate (attività da realizzare a casa 7%).

Un 13% di insegnanti propone delle varianti al metodo: ad esempio selezionare un racconto che affronta problemi sociali, o culturali etc.. per stimolarli a riflettere sull'argomento e poi creare una narrazione.

Nonostante dopo 6 mesi dalla fine laboratorio sia stato contattato un campione di 40 docenti su 211, per raccogliere informazioni se il metodo fosse stato applicato in aula nelle ore curricolari o extracurricolari, non si sono ottenute risposte sufficienti per trarre conclusioni sulle ricadute e la ricerca non ha potuto proseguire per l'impossibilità di raccogliere dati da un campione rappresentativo. Comunque nel periodo dei sei mesi in cui si è potuto operare, sei sono stati i docenti che hanno dichiarato di aver applicato il DS in classe con successo nello stesso periodo. L'intervistato 13# dichiara che ha realizzato il DS in un 2° anno di un istituto professionale per i servizi socio sanitari. La docente è partita da un racconto di Julio Cortázar, *Preámbulo a las instrucciones para dar cuerda al reloj*, che mette in risalto la dipendenza dall'uso dell'orologio. Sulla falsa riga del racconto, la docente ha chiesto agli studenti di riflettere sulle dipendenze da oggetti di uso quotidiano e di scrivere un racconto, registrarlo e associandolo a immagini. La stessa docente si propone in futuro di usare un altro racconto *La aurora* di Garcia Lorca. La docente afferma che "Gli studenti coinvolti nell'esperienza DS riescono a sviluppare competenze disciplinari e trasversali, ma l'importanza di questa metodologia risiede soprattutto nello stimolo di ricerca al fine di mettere in pratica le idee creative degli studenti che sono portati a cooperare nelle diverse fasi del progetto". L'intervistato 73# afferma di aver applicato nello stesso semestre un DS in una secondaria superiore e racconta: "In base alla mia esperienza di elaborazione di un DS, rafforzata dall'esperienza vissuta in laboratorio, ho assegnato ai miei studenti la creazione di un DS, e ho riscontrato numerosi punti di forza. In particolare, il DS ha dato la possibilità ai miei alunni di elaborare in modo soggettivo e personale i contenuti richiesti. Essi, inoltre, hanno avuto la possibilità di lavorare in gruppo, cooperando e rafforzando i legami di amicizia e conoscenza all'interno della classe". L'insegnante sottolinea che gli studenti sono stati molto coinvolti nella costruzione del video e la ricaduta è stata "la spendibilità del lavoro al di là del contesto scolastico".

L'intervistata 84#: "Avendo avuto la possibilità di utilizzarlo in classe (dopo il corso) ho potuto riscontrare un grande entusiasmo per questo lavoro, per la possibilità di lavorare in gruppo, per la valorizzazione delle capacità personali, non sempre valutabili in classe, per poter approfondire interessi personali e renderli visibili e condivisibili e molti altri".

Inoltre, i partecipanti che hanno usato la narrazione digitale in aula hanno osservato "un maggiore coinvolgimento nella materia insegnata" e "l'aumento della capacità di presentazione".

Intervistato 22 dichiara che: “Come insegnante ho proposto il DS ad una classe V° di un liceo linguistico e ho chiesto agli studenti di creare a gruppi un DS su argomenti e autori di letteratura che dovremo affrontare in questo secondo quadrimestre. Gli studenti sono stati molto entusiasti di affrontare la letteratura in questa modalità per loro innovativa”.

L'intervistato 66# propone un DS per la didattica inclusiva: “L'ipotesi operativa di una UdA pensata per la classe seconda ha mirato a sviluppare la competenza linguistica tramite la creazione di un DS autobiografico, in un'ottica inclusiva di cooperazione e aiuto reciproco. Oggetto specifico dell'indagine pratica è stato un gruppo che comprende un alunno certificato il cui DS si differenzia da quello degli altri gruppi in quanto incentrato su di lui. I membri del gruppo hanno cooperato alla sua presentazione differenziando le loro singole descrizioni e cercando di utilizzare lessico e formule linguistiche diverse. La sinergia che si è venuta a creare fra il potenziale della classe e quello dell'alunno ha promosso lo sviluppo della competenza relativa alla lingua straniera per tutti. L'interazione di tipo affettivo-relazionale e non competitivo ha permesso di limitare l'effetto del filtro affettivo, sostenendo ulteriormente la motivazione. Questo è stato fondamentale per tutti gli allievi e in particolare per l'allievo certificato, la cui soglia del filtro affettivo aumenta di fronte alla richiesta di una performance orale. Per quanto riguarda gli esiti specifici relativi all'alunno, gli assi interessati sono stati quelli dell'apprendimento, affettivo-relazionale, comunicazionale e linguistico”.

Un altro progetto ha applicato il DS “volto all'inclusione sociale e alla acquisizione delle competenze chiave di cittadinanza. Un ambiente di apprendimento inteso in senso costruttivista, in cui i discenti, sperimentando processi di *problem solving*, creatività, discussione, analisi ed interpretazione, ancorati alla realtà, hanno potuto apprezzare la rilevanza dei saperi esperiti, sviluppare competenze socio-relazionali, assumere responsabilità individuali e di gruppo” (Banschiera, 2013).

5. Discussione e conclusioni

Da questo studio pilota emergono diversi punti di forza e di criticità.

1. Anche se questo campione di insegnanti afferma che il DS è un metodo efficace per insegnare la propria materia in modo creativo e innovativo, e lo ritiene utile soprattutto per gli studenti, nella pratica, la maggioranza dichiara che non potrebbe utilizzarla a scuola, nella sua forma completa. Gli insegnanti che hanno usato la narrazione digitale in laboratorio riferiscono che hanno osservato in se stessi un arricchimento delle proprie competenze pedagogiche e didattiche, in quanto, rispetto ad altri metodi, il DS consente di affrontare in modo diverso lo sviluppo di abilità come la scrittura, la lettura e la comunicazione orale, insieme a competenze più complesse come *information* e *media literacy*, *problem solving* e competenze di lavorare in gruppo e organizzative. È da sottolineare che tali competenze sono state investigate a fondo da diversi lavori di ricerca sull'DS (Dogan, Robin, 2008; Jakes, Brennan, 2005; Howell, Howell, 2003), e questo studio può convalidare nuovamente quanto già consolidato in letteratura scientifica. Un altro elemento che appare importante osservare, è che l'attenzione di questo campione non è tanto rivolta agli aspetti tecnologici o digitali (*computer literacy*), ritenuti comunque importanti, ma alla narrazione, all'arte e alla creatività, elementi che non


sono così presenti nelle loro pratiche didattiche. Anche questi aspetti hanno reso attraente questo metodo.

2. Un altro importante esito osservato dagli insegnanti è stata una produzione originale di DS. Dalle indagini e dalle interviste emerge che gli insegnanti credono che la creazione di storie digitali potrebbe aumentare la stessa motivazione negli studenti e il loro impegno. Questi risultati sono sostenuti anche da altre ricerche: il DS coinvolge lo stesso autore che lo crea, che potrebbe essere l'idea dell'“effetto sedia del regista”, come “esprimersi creativamente o artisticamente”, motivo per cui la narrazione digitale affascina e motiva insegnanti e studenti (Dogan, Robin, 2008; Banaszewski, 2005; Paull, 2002). Infatti, i risultati di questo studio, in merito all'aumento della motivazione degli insegnanti e degli studenti sono stati riportati anche essi in letteratura (Dogan, Robin, 2008). E il presente studio in oggetto è un'ulteriore conferma.
3. Gli aspetti meno sondati, tipici del nostro contesto italiano, riguardano i punti di criticità legati ai limiti di tempo, al curriculum e all'accesso alla tecnologia. Questi sono stati segnalati come tra i più grandi ostacoli dagli insegnanti intervistati, dopo aver realizzato narrazione digitale in laboratorio. La combinazione di questi fattori (quasi un castello kafkiano) crea una barriera difficilmente superabile. Ciò dovrebbe portare a riflettere se i curricula e la situazione in cui versano le scuole consentano effettivamente alle nuove generazioni di insegnanti la possibilità di sviluppare le competenze digitali e una digital literacy nelle classi in cui operano. L'intervistato 21# riflette “In un mondo che è sottoposto a rapidi cambiamenti, la scuola deve interrogarsi ed adeguarsi al flusso continuo di informazioni al quale gli allievi sono sottoposti attraverso il mondo digitale (internet). Al momento, la scuola appare ancora resistere ai cambiamenti e gli insegnanti e gli studenti ne pagano le conseguenze”.
4. Questi risultati suggeriscono che l'attuale curriculum non permette in realtà di accogliere come auspicato nelle direttive ministeriali ed europee l'innovazione digitale. Lo stesso potrebbe essere detto a proposito dello stesso curriculum del TFA. Luzzato (2011) in tal senso afferma: “Il TFA si colloca in un sistema di formazione degli insegnanti, istituito con un Decreto del settembre 2010, che appare molto arretrato se confrontato con le esigenze della scuola e con il quadro internazionale”. Il campione lamenta in sintesi che le ore sono poche e il programma da svolgere è vasto. Il DS potrebbe essere applicato fuori dalle ore curricolari o in parte potrebbe essere semplificato nella sua struttura originaria. Gli insegnanti avrebbero bisogno dell'appoggio dei dirigenti scolastici, dove tali tipi di attività siano incoraggiate e non osteggiate per motivi di “produttività”. Questo campione appare confermare che nelle scuole ci sono ancora dei problemi di accesso ai laboratori e di supporto tecnico. “La disponibilità di supporto tecnico e didattico di qualità per gli insegnanti è considerata un requisito per il successo dell'integrazione della tecnologia in classe” (Dogan, Robin, 2008; Bhatt, 2005). A questa lista bisognerebbe aggiungere che c'è bisogno di un sostegno anche alla formazione per permettere agli insegnanti di avere abbastanza tempo per esplorare le potenzialità del digital storytelling e dei suoi usi in classe. Nell'esperienza realizzata, dato l'elevato numero degli insegnanti che hanno frequentato il laboratorio e le poche ore a disposizione per realizzare il laboratorio DS, sono state incontrate notevoli difficoltà. Tuttavia, l'atteggiamento collaborativo dei partecipanti al corso ha portato a risultati positivi e ha permesso la realizzazione di questo studio pilota sulle potenzialità dello DS nell'apprendimento.

Riferimenti bibliografici

- Banzato, M., (2011). *Digital literacy. Cultura ed educazione per la società della conoscenza*. Milano: Bruno Mondadori.
- Banzato, M. Open Educational Resource in D. Persico, V. Midoro, *Pedagogia nell'era digitale*, Ortona, Menabò, vol. 1, pp. 39-45.
- Baschiera B., (2013). L'uso del Digital Storytelling in contesti di apprendimento cooperativo per l'inclusive education e l'acquisizione delle competenze chiave di cittadinanza. *Formazione&Insegnamento [pubblicato nel presente volume]*.
- Barrett, H., (2005). Storytelling in Higher Education: a Theory of Reflection on Practice to support Deep Learning. *Society for Information Technology and Teacher Education International Conference 2005*, Phoenix, AZ: USA.
- Barrett, H., (2006). *Digital Stories in ePortfolios: Multiple Purposes and Tools*. URL: <http://electronicportfolios.org/digistory/purposes.html> (ultima consultazione settembre 2013).
- Cohen, L., Manion, L., Morrison, K. (2000). *Research Methods in Education*. London: Routledge Falmer.
- Dogan, B., Robin, B. R., (2008). Implementation of Digital Storytelling in the Classroom by Teachers Trained in a Digital Storytelling Workshop. In K. McFerrin, R. Weber, R. Carlsen, D. A. Willis (Eds.), *Proceedings of Society for Information Technology & Teacher Education International Conference 2008*. Chesapeake, VA: AACE, pp. 902-907.
- EU, (2010). *Europa 2020 una strategia per una crescita intelligente, sostenibile e inclusiva*. (COM (2010)).
- European Commission, (2012). *Communication from the Commission to the European Parliament, "The Digital Agenda for Europe - Driving European growth digitally"*. Brussels, 18/12/2012, COM(2012b) 784. URL: eur-lex.europa.eu (ultima consultazione settembre 2013).
- Heo, M., (2009). Digital Storytelling: An empirical study of the impact of digital storytelling on pre-service teachers' self-efficacy and dispositions towards educational technology. *Journal of Educational Multimedia and Hypermedia*, 18(4), 405-428. Chesapeake, VA: AACE.
- Howell, D., Howell, D., (2003). What's your digital story? *Library Media Connection*, 22 (2), pp. 40-42.
- Itemid=121 (ultima consultazione settembre 2013).
- Jakes, D.S., Brennan, J., (2005). *Capturing stories, capturing lives: An Introduction to digital storytelling*. URL: <http://bookstoread.com/etp/earle.pdf> (ultima consultazione settembre 2013).
- Jakes, DS, Brennan, J., (2005). *Capturing stories, capturing lives: An Introduction to digital storytelling*. URL: <http://bookstoread.com/etp/earle.pdf> (ultima consultazione settembre 2013).
- Kearney, M., (2009). Investigating Digital Storytelling and Portfolios in Teacher Education. *World Conference on Educational Multimedia, Hypermedia and Telecommunications 2009*, Honolulu, HI: USA.
- Lambert, J., (2007a). *Digital Storytelling Cookbook*. Berkley: Digital Diner Press.
- Lambert, J., (2007b). *Teacher's guide to script writing and seven elements*. Unpublished Handout. Center for Digital Storytelling.
- Lambert, J., (2009). *Digital Storytelling: Capturing Lives, Creating Community* (3rd ed.). Berkeley, CA: Digital Diner Press.
- Long, B., (2011). *Digital storytelling and meaning making: Critical reflection, creativity and Technology in pre-service teacher education*. Norway: Lillehammer. URL: <http://lillehammer2011.files.wordpress.com/2010/10/bornie-long-conference-paper.pdf> (ultima consultazione settembre 2013).
- Luzzatto G., (2011). La formazione e il reclutamento dei docenti. In V. Campione e F. Bassanini (eds), *Istruzione bene comune*. Firenze: Passigli.
- M. Banzato (2013) Open Educational Resource. In D. Persico, V. Midoro (eds), *Pedagogia nell'era digitale*. Ortona: Menabò, vol. 1, pp. 39-45.
- MacLeod, D. M., Cowieson, A. R., (2001). Discovering Credit Where Credit is Due: using au-

- tobiographical writing as a tool for voicing growth. *Teachers & Teaching*, 7(3), 239-256.
- OECD, (2007). *Giving knowledge for free: The emergence of Open Educational Resources*. Parigi, Francia: OECD. <http://www.oecd.org/edu/ceri/givingknowledgeforfreetheemergenceofopeneducationalresources.htm> (ultima consultazione 27.08.2013).
- Partnership for 21st Century Skills, (2004). *Learning for the 21st century: A report and MILE guide for 21st century skills*. URL: http://www.21stcenturyskills.org/index.php?option=com_content&task=view&id=255& (ultima consultazione settembre 2013)
- Paull, C. N., (2002). *Self-perceptions and social connections: Empowerment through digital storytelling in Adult Education*. Dissertation Abstracts International. (UMI No. 3063630).
- Robin, B.R., (2008). Digital Storytelling: A Powerful Technology Tool for the 21st Century Classroom. *Theory Into Practice*, Vol. 47, Iss. 3, pp.220-228.
- Schön, D., (1983). *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*. Bari: Dedalo.
- Tendero, A., (2006). Facing Your Selves: The Effects of Digital Storytelling on Teacher Education. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 6(2), 174-194. AACE.
- UNESCO, (2012). *2012 Paris OER Declaration. 2012 World Open Educational Resources (OER) Congress Unesco*. Parigi, 20-22 giugno 2012. URL: http://oercongress.weebly.com/uploads/4/1/3/4/4134458/final_paris_declarartion.pdf (ultima consultazione agosto 2013).
- Yerrick, R., Ross, D., Molebash, P., (2005). Too Close for Comfort: Real-Time Science Teaching Reflections via Digital Video Editing. *Journal of Science Teacher Education*, December 2005, Volume 16, Issue 4, pp 351-375.
- Yuksel, P., Robin, B., McNeil, S. (2011). Educational Uses of Digital Storytelling all around the World. In M. Koehler & P. Mishra (Eds.). *Proceedings of Society for Information Technology & Teacher Education International Conference 2011*. Chesapeake, VA: AACE. pp. 1264-1271.



L'uso del Digital Storytelling in contesti di apprendimento cooperativo per l'*inclusive education* e l'acquisizione delle competenze chiave di cittadinanza

Digital Storytelling: A powerful Cooperative Learning methodology for inclusive education and the acquisition of citizenship key-competencies

Barbara Baschiera
Università Ca' Foscari, Venezia
barbara-baschiera@unive.it

ABSTRACT

This paper presents the project and implementation of a Digital Storytelling Lab in two secondary-school classes with students (11-13 years old) with significant special educational needs.

Heterogeneously grouped, students were trained to use DS as a cooperative learning digital environment, aimed at social inclusion and acquisition of citizenship key-competencies.

Thanks to an environment that allowed them to experience problem solving, creativity, discussion, analysis and interpretation, students were able to appreciate the importance of experienced knowledge, to develop social skills and to take up both individual and group responsibility.

L'articolo presenta la progettazione e la realizzazione di un laboratorio di narrazione digitale in due classi della secondaria di primo grado con una consistente presenza di studenti con Bisogni Educativi Speciali (BES).

Organizzati in gruppi eterogenei, i ragazzi sono stati formati ad utilizzare il Digital Storytelling come ambiente di apprendimento cooperativo digitale, volto all'inclusione sociale e alla acquisizione delle competenze chiave di cittadinanza. Un ambiente di apprendimento inteso in senso costruttivista, in cui i discenti, sperimentando processi di problem solving, creatività, discussione, analisi ed interpretazione, ancorati alla realtà, hanno potuto apprezzare la rilevanza dei saperi esperiti, sviluppare competenze socio-relazionali, assumere responsabilità individuali e di gruppo.

KEYWORDS

Cooperative Learning, Digital Storytelling, Inclusion, Special Educational Needs, Key-competences.

Apprendimento cooperativo, Digital Storytelling, Inclusione, Bisogni Educativi Speciali (BES), Competenze chiave.

Introduzione

Negli ultimi anni ha trovato sempre più posto nella riflessione pedagogica italiana e nelle politiche formative europee ed internazionali il tema dell'insegnamento e dell'apprendimento per competenze (Cfr EUR-Lex 18/12/2006; OECD, 2012), dando luogo ad una revisione profonda e paradigmatica della concezione stessa di scuola e della sua offerta formativa, dei processi di apprendimento degli studenti e della qualità professionale dei docenti.

L'agire educativo per competenze rappresenta una reale opportunità di integrazione ed inclusione scolastica, che postula metodologie didattiche operative e laboratoriali, tali da promuovere nuovi modi di costruire e di condividere la conoscenza da parte degli studenti, centrati sul progettare, pianificare, dare scopo, senso e significato alla co-costruzione dei saperi, oggi sempre più mediati dalle tecnologie digitali.

I ragazzi creano prodotti culturali da caricare e scambiare sul web e attingono in modo quasi esclusivo a materiale multimediale. «[...] blogs, wikipedias, podcasts, and social bookmarking tools. Some, if not most, of these resources are unfamiliar to teachers (and parents), but today's students are using them at an ever-increasing pace and in ways that are helping to define a new generation of not just information-gathering, but information-creating as well» (Robin, 2008, p. 221).

Viene, così, a svilupparsi una crescente distanza tra pratiche scolastiche e pratiche informali di produzione e fruizione della conoscenza, che rischia di disaffezionare sempre più i giovani alla scuola.

«A fronte di una divaricazione sempre più ampia tra stili di insegnamento istituzionali e stili di apprendimento delle nuove generazioni [OCSE, 2008] si cercano nuove strade, nuovi prodotti ma soprattutto processi didattici, in grado di dare spazio a questa urgenza espressiva e a queste nuove competenze; parallelamente ci si interroga se, realmente, queste forme e processi di cultura partecipativa promuovano» uno sviluppo critico, originale e profondo. (Taddeo & Testacei, 2011).

Mettere al centro della pratica educativa le nuove competenze digitali dei ragazzi, da loro costruite ed esperite in situazioni cooperative, diventa un obiettivo imprescindibile di tutti i sistemi scolastici che vogliano realizzare contesti educativi efficaci, inclusivi ed abilitati a dare risposte significative alle esigenze di apprendimento emergenti.

Alla luce di tali considerazioni, si è dato luogo alla sperimentazione di seguito presentata, realizzata in una classe prima e in una seconda della secondaria di primo grado, con una forte presenza di ragazzi con BES.

Organizzati in gruppi di lavoro eterogenei, gli studenti sono stati formati ad affrontare situazioni-problema di realtà, compiti autentici e prove esperte, utilizzando il *Digital Storytelling* (DS) come ambiente di apprendimento cooperativo digitale, volto all'inclusione e alla acquisizione delle competenze chiave di cittadinanza, in cui esercitare creatività e pensiero inventivo; sviluppare abilità cognitive di ordine superiore; agire in modo meta-cognitivo e riflessivo.

Ma perché utilizzare il DS in ambito educativo con ragazzi con BES? Quali le sue potenzialità in una scuola ancora volta a valutare conoscenze, più che a certificare competenze; ancora ancorata ad una didattica frontale, a relazioni di dipendenza dal docente e a dinamiche fra pari, piuttosto individualistiche e competitive? Come modularne l'uso in contesti di apprendimento cooperativo?

1. Digital Storytelling e Cooperative Learning per la creazione di contesti di apprendimento partecipato

There are many different definitions of “Digital Storytelling”, but in general, they all revolve around the idea of combining the art of telling stories with a variety of digital multimedia, such as images, audio, and video (Robin, 2006, p. 709).

Rule (2010) vede nella narrazione digitale una sorta di moderna espressione dell’antica arte della narrazione; Burgess (2006) una nuova modalità creativa di espressione culturale. Le storie digitali tessendo immagini, musica, narrazione e voce insieme, danno spessore a personaggi, situazioni ed esperienze; offrono nuovi strumenti per rivisitare la narrazione, intrecciando multimedialità, interattività e web, alle pratiche tradizionali.

Numerosi ricercatori hanno indagato come introdurre il DS all’interno del contesto scolastico (Frazel, 2010; Jakes & Brennan, 2005; Lambert, 2007; Meadows, 2003). Il fenomeno, relativamente recente, si sta sempre più imponendo come pratica didattica.

Egan (1986) sostiene che qualsiasi disciplina possa assumere la forma di una storia; essendo di facile comprensione (Bruner 1990), le storie generano elevati livelli di impegno e attenzione rispetto alla semplice enunciazione dei fatti (Brown, Collins, Duguid, 1989; Young, 1993) e rendono avvincente l’apprendimento.

Il processo di elaborazione richiede creatività, abilità di scrittura, lavoro di squadra. Raccontare una storia significa selezionare esperienze rilevanti e trasmetterle in un insieme coerente di personaggi, eventi e luoghi; sviluppare capacità di comunicazione e *problem solving*.

«Storytelling is a cornerstone of society, a basic form of sharing experiences and values. When children participate in this narrative process, they become part of the greater society while building their own literacy competency» (Farmer, 2004, p. 156).

Utilizzando il DS in contesti educativi cooperativi, i docenti possono assegnare i compiti agli allievi (scrittura, illustrazione, racconto, registrazione), modulando sugli obiettivi individuali e adattandoli alle inclinazioni e competenze di ognuno.

Costruire un contesto di apprendimento cooperativo risulta fondamentale al fine di sviluppare motivazione e interdipendenza positiva (di obiettivi, ruoli, risorse), di creare processi di reciprocità, tali da coinvolgere tutti gli studenti in una relazione dinamica realmente inclusiva, indispensabile alla formazione dell’identità individuale e collettiva, capace di costruire una epistemologia nuova per l’educazione stessa.

Se, mediante attività di *Cooperative Learning*, anche i ragazzi con BES possono sperimentare una interazione diretta costruttiva (ruoli diversi e complementari); mettere in gioco abilità sociali e interpersonali; assumere responsabilità individuali e di gruppo; condividere la leadership, in un gioco di mutuo riconoscimento; dare luogo a processi metacognitivi (Johnson & Johnson, 1999; Kagan, 1994; Sharan & Sharan, 1998; Cohen, 1999), allora il lavoro in gruppo per compiti di realtà può sviluppare e potenziare competenze relative all’area del sé (imparare ad imparare – progettare); alle interazioni produttive del sé con gli altri (collaborare e partecipare – agire in modo autonomo e responsabile); al rapporto del sé con la realtà fisica e sociale (risolvere problemi).

La narrazione digitale, proprio per la sua flessibilità ed adattabilità, appare

particolarmente utile anche per lo sviluppo di competenze espressive e socio-relazionali nei ragazzi con BES (Garzotto & Bordogna, 2010), che sperimentano spesso difficoltà di comunicazione con adulti e coetanei, sia nell'area dei linguaggi, sia in quella della consapevolezza ed espressione del sé. La rimozione degli ostacoli che, spesso, generano rabbia e frustrazione, coinvolgendo l'apprendimento stesso, rappresenta un passo fondamentale per la realizzazione di una scuola veramente inclusiva (OCSE, 2001).

2. Digital Storytelling e BES: il laboratorio

I ricercatori in ambito pedagogico hanno sviluppato diversi approcci al DS, ma la maggior parte di essi (Farmer, 2004; Ohler, 2006; Lambert, 2010) ha seguito il principio *story first, technology second*, ponendo in primo piano lo sviluppo della narrazione e utilizzando le tecnologie a supporto del processo stesso.

Lambert ha indicato sette elementi che dovrebbero caratterizzare le storie: essere personali ed autentiche; raccontare qualcosa che tenga desta l'attenzione; proporre un contenuto emozionale coinvolgente; utilizzare il *medium* della voce per essere più accattivanti; ma anche la potenza e il supporto della colonna sonora; non essere sovrabbondanti; seguire un ritmo adeguato.

Il DS nelle due classi è stato realizzato tenendo conto dei sette elementi di Lambert, senza però prescindere dai sette proposti da Ohler.

I ventuno studenti di classe prima (undici femmine e dieci maschi, di cui quattro privi di cittadinanza italiana e con disagio socio-economico; quattro con difficoltà di apprendimento) e i diciannove di seconda (sei femmine e tredici maschi, di cui quattro privi di cittadinanza italiana, due con disabilità grave, uno con difficoltà di apprendimento, uno con disagio socio-culturale) sono stati supportati e guidati da due docenti di sostegno e una curricolare precedentemente formate, a creare una mappa della propria storia; a considerare il feed-back da parte dei compagni; a stendere uno story board; a registrare la storia, ascoltarla e rivederla; e, concordata la fine del lavoro, a digitalizzarla. Adottando un approccio "collage", la maggior parte dei gruppi ha creato la propria storia utilizzando *Audacity*, *Artweaver* e *MovieMaker*, facendo ricorso a materiale esistente, come immagini e musica; qualche gruppo, preferendo un approccio "documenta-storia", ha narrato, filmando e/o fotografando direttamente la realtà.

In sintesi il processo di DS ha seguito il seguente percorso:

- Briefing: i ragazzi hanno creato piccoli gruppi di tre/quattro persone in un'atmosfera collaborativa
- Scrittura: il processo è iniziato con l'attività di *storytelling circle*, per far emergere le idee narrative e far sentire coinvolti tutti gli *storytelles*.
- Registrazione: ciascuno ha registrato la propria voce mentre raccontava parte della storia; ha selezionato immagini, video, musica, indicandone le fonti. La riproduzione di ciò che è stato registrato, ha favorito non solo la competenza comunicativa, ma anche l'auto-valutazione.
- Editing e monitoraggio: ragazzi e docenti si sono concentrati sulla qualità del prodotto finale e poi hanno montato il tutto con *MovieMaker*.
- Condivisione: alla fine delle attività è stato organizzato un incontro tra le due classi per la presentazione dei lavori, alcuni dei quali sono stati pubblicati nel sito della scuola, previo permesso delle famiglie.

La novità di utilizzare il DS in classi con studenti con BES, in particolare con disabilità psichiche medio-gravi, è stata quella di creare non storie di finzione,

ma autobiografiche, facendo emergere dai ragazzi dati della propria esperienza di vita.

Tenendo presente che padroneggiare la narrazione significa comprendere le strutture necessarie alla scrittura di una storia ed essere in grado di darle una forma verbale, visiva e fonetica, con l'aiuto di diversi media; che le tecnologie digitali svolgono il ruolo di motivatore, catalizzatore e facilitatore di apprendimento complesso; di strumento espressivo; di strumento di condivisione facilmente duplicabile e pubblicabile; è stato chiesto ai ragazzi di raccontarsi tramite un proprio talento.

Ogni gruppo ha partecipato a quattro incontri di due ore, lavorando prima in parallelo sotto la supervisione delle tre docenti, con momenti di condivisione e aiuto reciproco; poi singolarmente, proseguendo la ricerca di immagini, foto e musica, anche a casa.

Ne sono uscite dodici storie di massimo tre minuti ciascuna: un gruppo di ragazze si è raccontato tramite la storia della loro amicizia; cinque gruppi hanno messo in evidenza la loro intraprendenza nello sport (calcio, basket, *parkour*, ginnastica artistica, atletica leggera/danza); un gruppo ha parlato di sé mediante una doppia intervista, mettendo in luce affinità e tratti distintivi; due gruppi hanno scelto di esprimersi tramite il racconto del proprio talento musicale; un gruppo si è rappresentato utilizzando la lingua straniera; due gruppi hanno lavorato supportando due ragazzi con disabilità psichica che, inizialmente, erano molto restii a mettersi in gioco.

N., in particolare, non voleva parlare di sé, delle proprie passioni, nemmeno tramite il supporto di materiale fotografico. I compagni, che lo conoscevano dalla scuola dell'infanzia, si sono proposti di cooperare e parlare di lui, tramite brevi interviste singole e di gruppo. N., sentendosi protagonista del racconto, parte di un gruppo, è apparso più motivato e responsabile e ha accettato l'intervista dei compagni. Tutti hanno acquisito la consapevolezza di essere utili alla realizzazione del compito e dell'obiettivo comune, sviluppando competenze sociali e di cittadinanza.

La pratica riflessiva è stata centrale per l'intero impianto progettuale. Ciò è stato sostenuto attraverso un processo di valutazione continua, realizzato per monitorare le attività e valutarne l'impatto. Per quanto concerne tale fase, sono quattro i focus di cui si è tenuto conto: la valutazione dei prodotti finali (tema e contenuti, potere narrativo, caratteristiche formali); la valutazione degli apprendimenti (auto-valutazione); la valutazione di processo per migliorare l'impianto progettuale (soddisfazione dei partecipanti e analisi dell'efficienza); la valutazione di gruppo.

Nelle varie fasi le insegnanti sono state fondamentali per il successo e la sostenibilità del progetto.

Conclusioni

Al termine del laboratorio, è stata effettuata un'analisi dei processi formativi, formali e informali, attivati durante il lavoro, realizzata attraverso un approccio multi-metodo. Si è fatto ricorso a tecniche prevalentemente qualitative per verificare il percorso compiuto e le competenze comunicative raggiunte (osservazione partecipante, diario di bordo, *focus group*, questionari di autoanalisi, interviste), ma anche all'analisi quantitativa raccogliendo 40 questionari di valutazione dell'esperienza.

Per riassumere meglio l'emergere di alcuni aspetti (condivisione, reciprocità,

creatività, autostima, protagonismo, collaborazione, comprensione, negoziazione, leadership distribuita, coinvolgimento, benessere, dissonanza cognitiva, empatia, percezione del sé, motivazione), se ne riporta qualche stralcio:

Domanda posta ai ragazzi di classe II^a: Cosa hai apprezzato del lavoro in gruppo?

- La nostra condivisione di idee (Tommaso);
- Ci siamo aiutate a vicenda (Giulia);
- Si potevano avere idee diverse; è stato creativo (Thomas);
- Con la forza di volontà di tutti, si superano le difficoltà e si raggiunge l'obiettivo comune (Eleonora);
- Mi sono sentito protagonista (Ibrahim);
- Abbiamo lavorato tutti insieme (Giulia);
- La collaborazione per l'apporto significativo di tutte le idee (Sofia);
- Anche se ognuno era portato a fare di testa propria, le scelte sono state frutto di una discussione costruttiva (Tatiana);
- È sempre stato il gruppo a decidere (Emanuele).

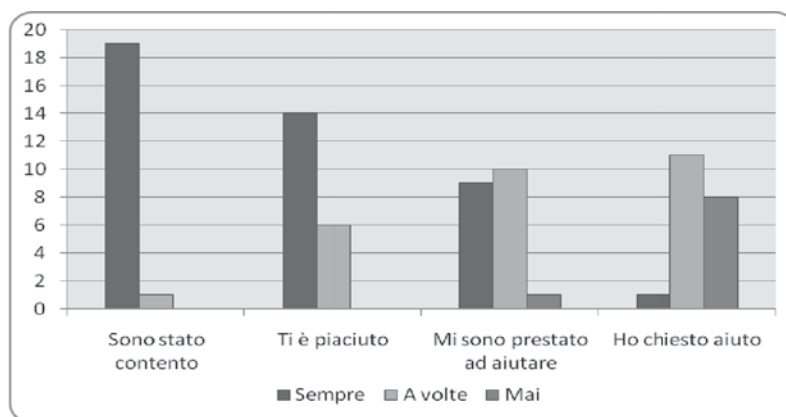


Fig. 1 - Classe IIa

Domanda posta ai ragazzi di classe I^a: Come di sei sentito nel corso dell'attività cooperativa di DS?

- Mi sono sentito coinvolto e apprezzato (Marco);
- Mi sono sentita a mio agio (Valentina);
- Inizialmente mi sono sentita disorientata, perché non conoscevo tutti gli aspetti dell'argomento (Eleonora);
- Mi sono sentita soddisfatta della mia precisione e serietà, ma preoccupata che la mia abilità potesse infastidire qualcuno (Beatrice);
- Mi sono sentito capace (Luca);
- Mi sono sentita interessata ed entusiasta del lavoro assegnato (Giorgia).

Le parole dei ragazzi costituiscono una testimonianza che attesta la necessità di trattare le pratiche partecipative in ambiente didattico come ambienti di socializzazione, nei quali si definiscono e rinegoziano le dimensioni relazionali e di cittadinanza degli individui e del gruppo.

L'analisi quantitativa e qualitativa dei dati emersi dai post test assegnati ai ragazzi, evidenzia l'efficacia formativa ed educativa del DS. Le risorse, sia interpersonali che della Rete, stimolano l'apprendimento in quanto contesti informali aperti che fungono da zona di sviluppo prossimale (Petrucco, De Rossi, 2009) e aiutano l'allievo a sviluppare competenza.

Coinvolgendo sia la sfera emotiva che cognitiva, il DS favorisce apprendista cognitivo, pensiero inventivo, meta-cognizione e riflessione, *visual literacy*, *technical literacy*, *media literacy* ed efficacia comunicativa.

Nel definire il DS, un gruppo di ricercatori australiani¹ ne parla in termini di: «a set of collaborative digital media production techniques that have been used to facilitate social participation». Nonostante il contesto di riferimento non sia scolastico, far rientrare il DS nei *participatory media* ne implica la natura di strumento inclusivo, proprio in quanto partecipativo. Uno strumento da sperimentare in senso cooperativo, adattandolo a contesti formativi inclusivi e *learner centred*.

Per dare vita ad una scuola che sia davvero per tutti e per ciascuno, i docenti sono chiamati a pensare ad una nuova didattica intesa a sviluppare la motivazione e la creatività, orientata ai processi e non ai contenuti, abbandonando la sequenzialità lineare degli atti educativi e valorizzando olistico e diversi stili di pensiero, in un ambiente realmente cooperativo.

Riferimenti bibliografici

- Banzato, M. (2011). *Digital literacy. Cultura ed educazione per la società della conoscenza*.
Brown, J. S., Collins, A., Duguid, P. (1989). Situated cognition and the culture of learning. *Educational Researcher*, 18(1), 32-42.
Bruner, J. (1990). *Acts of Meaning*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
Burgess, J. (2006). Hearing ordinary voices: Cultural studies, vernacular creativity and digital storytelling. *Continuum: Journal of Media & Cultural Studies*, 20(2), 201-214.
Cohen, E. G. (1999). *Organizzare i gruppi cooperativi. Ruoli, funzioni, attività*. Trento: Erickson.
Egan, K. (1996). *Teaching as Story Telling. An Alternative Approach to Teaching and Curriculum in the Elementary School*. Chicago: University of Chicago Press.
EUR-Lex (2006). *Raccomandazione del Parlamento e del Consiglio del 18 dicembre 2006 relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente*. <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:it:PDF>.
Farmer, L. (2004). Using Technologies for storytelling: tools for children. *New review of children's literature and librarianship*, 10(2), 155-168.
Frazel, M. (2010). *Digital storytelling guide for educators*. Eugene, Or: International Society for Technology in Education.
Garzotto, F., Bordogna, M. (2012). Paper-based Multimedia Interaction and Disabled Children: From Experience to Learning-for-All. *International Journal of Arts and Technology*, 5, 126-150.
Jakes, D.S., Brennan, J. (2005). *Capturing stories, capturing lives: An introduction to digital storytelling*. Retrieved January 2, 2014, from http://www.jakesonline.org/dstory_ice.pdf
Johnson, D. W., & Johnson, R. (1999). *Learning together and alone: Cooperative, competitive, and individualistic learning*. Boston: Allyn & Bacon.
Kagan, S. (1994). *Cooperative Learning*. San Clemente, CA: Kagan Publishing.
Lambert, J. (2007). *Digital storytelling cookbook*. Digital Diner Press. Retrieved October 16, 2013, from <http://www.storycenter.org/cookbook.pdf>

1 <http://eprints.qut.edu.au/25811/>

- Lambert, J. (2010). *Digital Storytelling: capturing lives, creating community*. Berkeley, CA: Life on the Water
- Meadows, D. (2003). Digital storytelling: research-based practice in new media. *Visual Communication*, 2(2), 189-193. Milano: Bruno Mondadori.
- Ohler, J. (2006). The world of digital storytelling. *Educational Leadership*, 63(4), 44-47.
- Petrucco, C., De Rossi, M. (2009). *Narrare con il digital Storytelling a scuola e nelle organizzazioni*. Roma: Carocci.
- Robin, B. (2006). The educational uses of digital storytelling. In C. Crawford et al. (Eds.), *Proceedings of Society for Information Technology & Teacher Education International Conference 2006* (pp. 709-716). Chesapeake, VA: AACE.
- Robin, B. R. (2008). Digital Storytelling: A Powerful Technology Tool for the 21st Century Classroom. *Theory Into Practice*, 47, 220-228. Retrieved December 15, 2013, from <http://digitalstorytellingclass.pbworks.com/f/Digital+Storytelling+A+Powerful.pdf>
- Rule, L. (2010). Digital storytelling: Never has storytelling been so easy or so powerful. *Knowledge Quest*, 38(4), 56-57.
- Sharan, Y., Sharan, S. (1998). *Gli alunni fanno ricerca. L'apprendimento in gruppi cooperativi*. Trento: Erickson.
- Taddeo, G., Testaceni, G. (2011). Story-lab. Un'esperienza di digital storytelling, mash-up e cultura partecipativa per la didattica. *Didamatica*, Torino, 4-5-2011/6-5-2011. Retrieved January 2, 2014, from https://www.academia.edu/1135759/STORY-LAB_Unesperienza_di_digital_storytelling_mash-up_e_cultura_partecipativa_per_la_didattica
- Young, M. F. (1993). Instructional design for situated learning. *Educational Technology Research and Development*, 41(1), 43-58.

Un docente Freedom Writers. Diario di un'esperienza

A teacher Freedom Writers. Diary of an experience

Giuseppe Cursio

Università Pontificia Salesiana, Roma
pino@laciotola.org

ABSTRACT

This article deals with the development of teacher professionalism through the experience of letting students write about themselves. It draws on the personal experience of the author, who applied this approach while teaching in an Italian high school.

Since there is no one-size-fits-all model of teaching, teachers' professionalism unfolds as the capability of answering the existential questions of classes that are framed within the boundaries of a localized context. Drawing on these assumptions, literature teacher Erin Gruwell helped the students of Room 203 of the Woodrow Wilson High School (Long Beach, California) to re-write their own stories in a diary form. Her writing workshop activity gave new hope to low-performing students.

Erin Gruwell's experience has been reproduced at the Institute for Hospitality "Paolo Baffi" (Fiumicino, Italy), Class 2F. With the awareness that every educational path is unique, the following paper describes the nature of the on-going research, which has been written down in the form of a private journal. At the end of such experience, the undersigned has become a teacher for Freedom Writers, that is somebody who records his own mistakes, the injustices he suffered, and who takes care of the fragile stories of his students: a teacher who teaches how to hope.

L'articolo si interessa al costruirsi come docente attraverso l'esperienza dello scrivere di sé mentre si pensa, si fa, si incontrano le storie dei ragazzi della Seconda F Alberghiero Istituto "Paolo Baffi" di Fiumicino (Roma, Italia). Non c'è un modello di docente valido per tutti. La professionalità del docente è una risposta alle domande esistenziali di una classe inserita in un territorio concreto. Questa è l'esperienza dell'insegnante di letteratura Erin Gruwell che ha aiutato a riscrivere, attraverso un diario, la storia degli studenti dell'aula 203 del Liceo di Long Beach (Los Angeles, California). Una storia che ha generato speranza. Ho provato a ripercorrere l'esperienza della Erin Gruwell consapevole che i cammini sono unici. Nessuna imitazione. Questa ricerca è un diario formativo che racconta il mio diventare docente Freedom Writers nella mia classe dell'Istituto "Paolo Baffi" di Fiumicino. Docente Freedom Writers che scrive i propri errori e le proprie ingiustizie subite, si prende cura delle storie fragili dei suoi studenti. Insegna a sperare.

KEYWORDS

Teacher training, Biography, Diary, Knowledge interim, Freedom Writers
Formazione insegnanti, biografia, diario, saperi provvisori, Freedom Writers

1. Il disorientamento professionale come domanda di ricerca

I processi di apprendimento richiedono di affrontare una serie di compiti e per tali "azioni" si rende necessario un consistente impegno cognitivo, emotivo e relazionale, e - come sottolinea la L. Mortari (L. Mortari, 2003) - tale impegno si presenta densamente problematico, perché non è disponibile un sapere scientifico dell'educare che per ogni questione offra una risposta precisa. Come docenti siamo chiamati a misurarci con questioni aperte, cioè questioni per le quali non esiste un sapere definito e sistematico, capace di fornire risposte risolutive anticipatamente disponibili, ma solo un *sapere dai contorni incerti e provvisori*. In ambito pedagogico, la relazione teoria-pratica è sempre oggetto di riflessioni e di ipotesi, è un oggetto di studio complesso e dai contorni sempre instabili e provvisori.

Ancora oggi c'è un sapere dei docenti universitari ed un sapere degli insegnanti. Ancora oggi, in aule universitarie (speriamo non molte), impera la "didattica frontale"; gli esperti accademici, inoltre, tendono a "modellizzare" procedure di intervento nelle classi delle nostre scuole che non sempre hanno "vissuto" da vicino (Cfr. Letteria Fassari, 2009). Ci sono accademici universitari che ancora oggi parlano di dimensioni collaborative attraverso una lezione frontale. Noi docenti di scuola siamo invece alla ricerca di strategie risolutive per la gestione della classe che non risiedono certo nella metodologia della lezione frontale e talvolta vorremmo trovare "quella soluzione magica" che nella realtà non esiste. Tornando alle narrazioni ed ai ricordi dei miei Consigli di Classe, i docenti continuano a chiedere "consigli per..." e cercano negli scaffali delle librerie solo manuali pronti per l'uso. Sarebbe interessante "*fare un inseguimento formativo*" (Vedi la *tecnica dello shadowing*, in Cardano, 2011, pp. 25-29) rispetto ad un docente che entra in una libreria, provando a far raccontare che cosa sta pensando, quale libro cerca, perché lo cerca, quale problema didattico vorrebbe risolvere.

Seguendo ancora le indicazioni della L. Mortari (2003, p. 14), è importante ricordare che il contesto educativo si profila come un sistema dinamico ad elevata complessità, perché i nodi del sistema sono costituiti dalle singole individualità che introducono nella processualità relazionale comportamenti solo in certi casi prevedibili e operazionalizzabili dentro un sapere definito. Ci sono flussi di pensieri, di affetti, di relazioni unici e imprevedibili che non possono essere rinchiusi in regole generali.

Queste incertezze, questa consapevolezza della complessità e soprattutto il desiderio di fare unità dentro tra teoria e pratica educativa, mi ha portato ad affrontare il mio disorientamento facendolo diventare oggetto stesso di ricerca. Intuivo che il mio vissuto poteva trasformarsi in esperienza e che questa esperienza poteva diventare guadagno formativo per me e per i miei studenti. Il disorientamento professionale conservava dentro una domanda di ricerca, una domanda di "passaggio".

2. Passaggi: l'incontro con i Freedom Writers

Come insegnante, una mia esperienza di passaggio è avvenuta attorno al 2007, quando vidi per la prima volta il film "Freedom Writers" (2006): vivevo una condizione di stanchezza, tanti anni a contatto con gli adolescenti, un sistema di formazione in evoluzione tra l'attenzione alla consapevolezza delle gestione delle dinamiche emotive nei processi di apprendimento e la necessità di essere attenti ai contenuti specifici della disciplina.

Una insegnante di letteratura, Erin Gruwell, che lavorava in un contesto sco-

lastico molto difficile (un Liceo di Long Beach, Los Angeles, California), offrì alla sua classe multiculturale ciò di cui gli studenti avevano veramente bisogno: la possibilità di esprimersi, di raccontare le loro storie, elaborare i loro vissuti, scoprendo in tal modo il grande potere della tolleranza e progettando giorno dopo giorno uno stile di vita centrato sulla disponibilità al cambiamento e sulla speranza per il futuro a partire da situazioni di vita particolarmente disagiate.

Anche io, insegno in classi dai contesti culturali allargati e i miei studenti, come gli studenti dell'aula 203 del Liceo di Long Beach, portano nel loro zaino storie spezzate.

3. Il taccuino e le domande. La ricerca raccontata in un diario

Un taccuino, una penna e la ricerca delle domande: in questa esperienza di passaggio ho sentito l'esigenza personale e professionale di dare voce, di dare parole ai molti tumulti di domande; fare luce attraverso la scrittura: un esercizio costante di sviluppo della consapevolezza di quello che succedeva attorno a me e dentro di me.

Per mantenere i vissuti disponibili allo sguardo interrogante del pensare è utile ricorrere alla scrittura, perché alla radice dell'atto dello scrivere c'è proprio la volontà di trattenere le cose. Il materiale reso disponibile dalla scrittura consente di mantenere presente lo sguardo del pensare la propria esperienza. In questa prospettiva per la mia ricerca acquista una notevole valenza formativa il "diario di bordo" della ricerca stessa: un modo per mantenermi in contatto con il presente e lavorare riflessivamente sull'esperienza. Raccontare il mio "stare con".

«Nella ricerca educativa la scrittura del diario vanta una sua tradizione. Un punto di riferimento storico è *Life in Classroom*, un testo costruito a partire dalle osservazioni registrate nel corso della scrittura del diario attraverso cui l'autore ha cercato di avvicinarsi il più possibile alla fenomenologia del mondo educativo. Un altro interessante caso di uso del diario è documentato nel testo *The Complexities of an Urban Classroom* scritto in collaborazione da un osservatore partecipante e da un insegnante osservatore» (Mortari, 2003, p. 89; vedi anche Jackson, 1968; Smiyh, Geoffrey, 1968).

«Il compito di tenere un diario – continua L. Mortari – concorre a sviluppare diverse abilità: di osservazione, di documentazione, di riflessione. Ma ciò che più risulta interessante da un punto di vista formativo è che la scrittura avente per oggetto la propria esperienza consente la ritenzione, cioè rende disponibile un materiale esperienziale sul quale ritornare riflessivamente per guadagnare consapevolezza dei propri vissuti e delle esperienze mentali che li hanno accompagnati. (...) Diversi sono i possibili guadagni formativi che si ricavano dalla disciplina della scrittura del diario. Il compito di documentare regolarmente la propria pratica concorre a: intensificare la capacità di analisi dettagliata dell'osservazione; sviluppare la capacità di indagare i processi cognitivi e metterli in parola; mettere a fuoco le contraddizioni in cui ci si trova; dare espressione ai propri vissuti emotivi, dai quali si tende a fuggire» (Mortari, 2003, pp. 90-91).

4. Rilevanza formativa del narrare

Rilevando la necessità di scrivere la mia ricerca attraverso il diario, noto che una ricerca in campo educativo, debba necessariamente essere *raccontata*, senza perdere di rigore e soprattutto perché è proprio nel racconto che troviamo un guadagno di senso, è il racconto che ci indica il cambiamento o meno che è av-

venuto in una determinata situazione educativa. Esplicito qui meglio la scelta della scrittura del diario formativo, dello stile del narrare.

La pratica educativa è esperienza, storie che si intrecciano, storie di docenti e storie di adolescenti nei cui zaini, oltre al telefonino, ci sono emozioni da elaborare; nelle classi si intrecciano vissuti familiari, vissuti di padri, non sempre presenti, vissuti di madri talvolta troppo presenti. Questi intrecci, di emozioni, queste esperienze possono essere condivise con il racconto; è il modo di rendere conto del fluire della temporalità nelle nostre classi, costruire significati, fare ordine nella mente, prendere le distanze: l'atto narrativo opera tutto questo.

Raccontare è ricordare, portare al cuore. Se è vero che non si vede mentre si va e che il ricordare è quel tornare sui propri passi che consente di avere effettiva esperienza, allora il raccontare costituisce un atto cognitivo essenziale per generare orizzonti di senso. Il racconto è un farsi strada nelle radure di un bosco, una luce davanti ai propri passi, una luce che non dà orizzonti, non ti fa guardare lontano, ma illumina passo dopo passo il camminare nel bosco: una metafora che esprime il bisogno di dare luce ai vissuti che docenti, adolescenti e famiglie vivono nelle scuole e nelle strade. (Zambrano, 2004).

Il racconto di un cammino, di una ricerca è un mettere luce davanti ai propri passi; la narrazione, l'atto narrativo, la scrittura opera questo misterioso evento: dà ordine ad immagini mentali, pensieri, fantasie, emozioni.

La narrazione è un'arte discorsiva che "organizza l'esperienza" e il narrare costituisce lo strumento per la costruzione di significato; allora il raccontare può diventare un metodo privilegiato per andare alla ricerca del significato dell'esperienza educativa oggetto di ricerca. (Bruner, 1992).

Nella scuola si sente l'esigenza di una metodologia narrativa per la formazione, esigenza rilevata però in modalità ed esperienze differenti.

Ho avuto modo di partecipare ad esperienze di *laboratori narrativi* finalizzati alla formazione dei docenti. Ho constatato come molti insegnanti delle scuole dell'infanzia e primaria avessero questa sorta di "naturalità narrativa": il modo di dire l'esperienza era narrativamente coinvolgente. Ho avuto modo inoltre di fare esperienza della stessa metodologia di formazione con docenti di scuola superiore: ho visto la fatica di raccontare i particolari degli eventi e la facilità con la quale si facevano voli teorici su storie che avevano bisogno di essere raccontate per tirarne fuori il significato. Come docenti di scuola superiore abbiamo necessità di ritrovarci a sviluppare una dimensione essenziale del processo di insegnamento-apprendimento: la dimensione narrativa.

È tale dimensione che sviluppa dispositivi di formazione collaborativi: è nelle storie che ci si incontra.

Il sapere pratico dei docenti trova espressione nella narrazione, che si concretizza in storie di casi. Non dimenticherò mai le lezioni di una delle mie maestre, Matilde Parente, allora Docente di didattica all'Università Pontificia Lateranense di Roma, la quale in ogni testimonianza narrativa delle sue esperienze formative mi invitava insistentemente ad andar per "Biografie", per letture di esperienze formative documentate (Zavalloni, Parente, 1982). "*Raccontami quello che è successo in classe*", mi diceva la Parente; ed è proprio in questa fatica del raccontare che si svelano attenzioni, disattenzioni, intuizioni, dubbi del proprio essere e fare l'insegnante.

Il mio lavoro di ricerca è un tentativo di fare "ricerca narrativa", raccontare quello che si fa, quello che si vede accadere nell'aula Seconda F Alberghiero dell'Istituto "Paolo Baffi" di Fiumicino, presso il quale insegno, raccontare quello che si pensa e si sente mentre è in atto la ricerca, nel mettere in pratica e nel confrontarmi con il metodo dell'insegnante statunitense Erin Gruwell.

In Italia, ci sono molti docenti scrittori (es. Affinati, 2013) ai quali farò riferimento durante la ricerca, che hanno provato a raccontare la vita di classe, soprattutto negli Istituti di scuola superiore. Questo per evidenziare che l'aspetto narrativo può diventare una via per sviluppare una visione diversa della scuola: luoghi dove adulti e adolescenti, sviluppano, attraverso il "narrato", dimensioni di libertà e speranza per il futuro.

5. Una scoperta: la concezione emergenziale del metodo

Il metodo è un pensare che va appresso al camminare, cioè che accompagna ogni passo percorso dalla ricerca e che prende forma definitiva solo dopo che il cammino si è concluso.

Alcune indicazioni della L. Mortari, per il mio cammino, risultano illuminanti: nel corso della mia ricerca, il mio camminare è stato illuminato, per un periodo dalla *Grounded Theory* (GT), poi si è iniziata ad intravedere l'importanza del metodo etnografico, infine, c'è stato sempre nel sottofondo il ricorso, per me vitale, a dimensioni biografiche nella forma delle scritture diaristiche, delle note riflessive, dei report formativi. Insomma ho sperimentato una *concezione emergenziale del metodo*, un farsi del metodo "mentre si cammina" e non un metodo a priori da seguire in maniera rigida e formale; ho vissuto un "farmi interrogare dagli eventi" per tentare di modulare luci-riflessioni con criteri per interpretare, tirar fuori processi, quei processi delle città invisibili dell'educazione.

Il metodo, in questa mia esperienza, di fatto, è andato emergendo durante il cammino, probabilmente ancora tutto da sviluppare, da costruire. Una ricerca autentica non è mai meramente applicativa di criteri metodici intesi in senso prescrittivo, ma è responsabilmente impegnata - come dice L. Mortari - ad elaborare dispositivi di revisione critica e di ideazione creativa delle procedure epistemiche per rendersi capaci di adattarsi alla qualità del reale. (Affinati, 2013, p. 44).

Non è un metodo che nasce dal nulla: imparare a riconoscere questa dimensione emergenziale significa farsi solleticare dalle domande, disturbare dal dubbio, talvolta travolgere dall'errore e tal'altra festeggiare con belle intuizioni: leggere report di altre ricerche, leggere concezioni e filosofie della ricerca, leggere modelli di intervento nella ricerca educativa; si tratta di un camminare di un docente che, dalla sua pratica, vuole tirar fuori teorie e che si mette in continua dimensione di condivisione con la ricerca teorica accademica.

6. Il luogo della mia ricerca: IIS Paolo Baffi

Per esigenza di sintesi, evidenzio qui i nuclei problematici evidenziati dalle osservazioni ed interviste effettuate nello scorso anno scolastico 2012-13 presso l'Istituto "Paolo Baffi", nuclei dai quali è nata la mia ipotesi di ricerca. In particolare nell'Istituto Alberghiero si sono evidenziate le seguenti situazioni problematiche, interroganti, che richiedono riflessione:

- didattica frontale nonostante l'esigenza "parlata" di nuove metodologie;
- valutazioni sommative centrate sulla semplice ritenzione dei contenuti (i bravi sono quelli che ricordano a memoria);
- evidente demotivazione professionale (uno dei motivi per cui può nascere demotivazione può essere ad esempio il fatto che il contratto economico per i docenti è fermo da molti anni);

- difficoltà nella gestione delle classi, assenza di competenze socio-relazionali per la gestione delle dinamiche della classe.

L'idea implicita di insegnamento che emerge è la seguente: insegnare è conoscere la propria disciplina, trasmettere i contenuti disciplinari. Gli studenti sono "vasi da riempire". C'è un forte individualismo professionale. I docenti bravi sono essenzialmente individualisti, non sono cioè disposti a collaborare con altri colleghi. Vi è una vera e propria "segregazione formativa": dalla terza media arrivano studenti completamente impreparati e "buttati nell'Istituto Alberghiero". Ci sono "classi pollaio": classi prime di 35 studenti!

7. La mia classe dell'IIS Paolo Baffi: Prima-Seconda F Alberghiero

Nell'anno scolastico 2012-13, per tutto l'anno, durante l'ora di Letteratura Italiana, per una volta la settimana, ho vissuto l'esperienza dell'osservazione naturalistica: per molte ore in silenzio, all'angolo, senza intervenire, come una mosca al muro. L'insegnante mi ha presentato come "l'attaccapanni": "Lui starà lì, senza intervenire".

Invece dietro quella parola si è risvegliato un mondo. Essere "attaccapanni", poter appendere per un po' di tempo storie bagnate e sporche, storie messe lì ad asciugare al sole della comprensione.

Essere attaccapanni, lasciarsi bagnare e sporcare da quelle storie. Essere attaccapanni, essere invisibile e presente. Essere non visto eppur vedere, lasciarsi prendere dai movimenti di quella classe, dalle voci, dai racconti.

Di seguito presento alcune note etnografiche scritte nei miei taccuini scritti nel 2012-13.

Dal taccuino del Novembre 2012.

Note etnografiche. L'osservazione naturalistica:

- scritte sui banchi
- le note disciplinari

Durante la ricreazione, classe vuota, ho curiosato: scritte sui banchi: *ho sonno; statte zitto; chiamami; radice quadrata di due; verbo to be; scuola di m.; ho freddo; prof ignorante; Giorgia ti amo.*

Parole nascoste che dicono del processo relazionale di questa classe. Che dicono l'idea di scuola... Parole scritte con la testa bassa, mentre l'insegnante spiega... Acchiappare la fiamma dei pensieri per trovare una zattera e riposare la mente.

Note disciplinari. Nonostante i ripetuti richiami... 17 volte la stessa nota per la stessa persona e la scrive lo stesso insegnante.

Dal taccuino del Marzo 2013.

Ancora attaccapanni!

Durante l'osservazione - prima scoperta di **criteri per poter leggere, interpretare, le dinamiche socio-relazionali** della classe:

- la disposizione dei banchi
- pubblicità appese al muro...
- I tempi della ricreazione (in classe)
- I temi-racconti

Dal Taccuino dell'Aprile 2013.

Note etnografiche.

Leggo i compiti dei ragazzi. Le storie. Segno quelli che mi urtano l'anima. Quelli che mi interrogano, quelle a cui non saprei dare nessuna risposta.

- M., 16 anni, **italiano di Reggio Calabria**
- Due ragazzi **indiani** di cui ancora non so scrivere il nome... stanno iniziando a leggere l'italiano...
- M. V., una bella ragazza di 16 anni, **picchiata** nella scuola primaria...
- G. C.: "Mio padre è **invalido**..."
- M. C., 16 anni: "Mia madre e mio padre si sono **separati**... è tutta colpa mia"
- Il **gruppo dei romeni**: sono 8, il capo è Nikita (maschio), maglietta nera con una catena come disegno...

Dal Taccuino dell'Aprile 2013.

Note etnografiche.

Voci di prof...

Se ti metti per caso nella sala dei docenti e per caso fai domande sulla Seconda F, ti aspetti parole buttate lì con elegante cinismo:

- *Quelli che* ...hanno "**disturbi specifici di apprendimento**" (DSA) – non mi chiedete quali sono (nessuno lo sa...)
- "*Quello lì!*" ...durante la scuola media con il docente di **sostegno**... In prima superiore è sparito (il docente di sostegno)
- ... *quelli* che dal Consiglio di Classe vengono definiti "**i certificati**"... non mi chiedete che significa.

Le zone geografiche degli studenti che compongono la mia classe preferisco scriverle "spezzate" perché purtroppo sono ancora "Colonie".

- **Quelli di Ara. sono pettegoli"**
- **"Quelli di Testa sono selvatici e dolci"**
- **"Quelli di Passo (sporchi romeni) sono una gang"**
- **"Quelli di Fre hanno i soldi e sono educati"**

Classe Prima F Alberghiero come l'aula 203 di Long Beach. Classe container.

8. Dalla Seconda F all'aula 203 di Long Beach: in viaggio verso Los Angeles

La ricerca sul campo è una esperienza di scoperta delle domande più importanti che ero convinto di trovare nella storia, nei luoghi, negli ambienti dove l'insegnante Erin Gruwell ha, giorno per giorno, elaborato il suo metodo. Era necessario, per me, fare lo stesso cammino. Visitare i luoghi della nascita e delle prime intuizioni del metodo dei Freedom Writers.

Qui di seguito per descrivere questo ambiente, presento alcune note riflessive dell'esperienza del viaggio di ricerca fatto in California.

Diario. Liceo High School di Long Beach Agosto 2013. Note riflessive

In viaggio perché è necessario respirare l'ambiente di nascita dell'esperienza della Signora Erin Gruwell.

Roma - Los Angeles 13 ore di volo. Disorientato. In aeroporto ti senti piccolo e "controllato".

In testa tante domande ed in pancia tante attese.

Dopo qualche ora di riposo, ti trovi davanti la High School di Long Beach, la scuola dove Erin Gruwell inizia nel 1994 la sua esperienza. Per la prima volta la docente di letteratura inglese entra nella classe 203, la classe dei sottosviluppati, i residui, quelli che tanto ormai poi andranno via senza finire il diploma, la classe multiculturale.

Qualche giorno prima, anzi la sera prima, Erin Gruwell scrive pensieri nel suo diario (2006): "Come mi percepiranno? Sono adeguata come insegnante?". Come ogni insegnante anche lei deve imparare ad essere consapevole dei pensieri che nascono prima di entrare in classe. Agosto 2013: qui a Long Beach è un giorno della settimana e sono le nove e trenta. Entri nella scuola, cerchi qualcuno. Chiedi alla direzione amministrativa di poter visitare l'aula 203, l'aula dei Freedom Writers; la segretaria preme le labbra, si sforza di essere cordiale, sembra voglia controllare addirittura il tono della voce... Ti dice: "Questa è una scuola delle Eccellenze". In questo momento ci sono i lavori e non posso farle visitare l'aula" (in quel momento vedevo studenti e docenti che entravano a scuola). Sono rimasto sospeso nel dubbio. Forse aveva problemi a farmi entrare. Chissà. Resistenze al cambiamento. Mi ritorna in mente la storia di Erin Gruwell: proprio in questa scuola, con la direzione amministrativa ha avuto notevoli problemi per portare avanti il suo progetto. Eccoci. La storia si ripete.

Long Beach. Scuole containers. Note riflessive. Agosto 2013.

Se esci dal tuo albergo, al numero che non vi dico, nella Città di Long Beach, vedi blocchi di colore giallo accerchiati da grandi reti di fil di ferro; dentro queste reti ci sono *containers*, se provi ad entrare non ci riesci perché è tutto rigorosamente chiuso con catenacci. Se ti allontani, poco poco leggi: "Accademia delle Relazioni Umane". Una scuola pubblica. Una rete di fil di ferro, dei blocchi gialli che chiami *containers* con dentro tante storie: ragazzi cambogiani, lituani, africani, messicani, cinesi, giapponesi.

Accademia delle Relazioni Umane. Scuola Pubblica. All'ingresso leggi: "Non si entra con marijuana, non si entra con i simboli delle Gangs ...non si parla di Gang". Scuola pubblica. Quando una comunità è povera, lo Stato "apre una scuola" ci mette l'essenziale o quasi. Quando i privati si mettono insieme, mettono tanti soldi, aprono una scuola. Privata. Frequentano persone che possono pagare la retta! Sono pochi i messicani che possono permettersi di andare a frequentare le Scuole Private di Long Beach.

Racconti di ex ... i ragazzi della 203.**Long Beach. Agosto 2013. Sede della Fondazione Freedom Writers. Incontro con Su Ellen ex alunna dell'aula 203. Note riflessive.**

Giorni di ricerca. Indirizzi sbagliati. Informazioni poco precise. Incontri inattesi. Finalmente, come in ogni ricerca, un barlume di luce.

Su Ellen, ex alunna dell'aula 203, mi accoglie con un sorriso. Il mio inglese affaticato la mette a proprio agio, la fa sentire, diciamo, un po' importante. Intervista molto lunga. In queste note riflessive una breve sintesi di alcune domande importanti.

1) Vorrei chiederti, per prima cosa, come hai conosciuto Erin Gruwell e la sua Fondazione?

Sono una Freedom Writer e ho incontrato la signora Gruwell, quando mi sono trasferita nel mio terzo anno alla Wilson High School, da una classe all'altra, perché avevo, un gruppo di amici nel loro secondo anno che ha voluto che io fossi in quella classe ed è così che ho ottenuto di essere coinvolta con i Freedom Writers.

2) Che cosa ti ha colpito di più del suo modo di incontrare le persone?

Della Signora Gruwell? Era come l'ape regina dell'alveare. Tutti erano intorno a lei. Erano tutti molto accoglienti e sembrava una casa invece di una classe. La sua scrivania era su un lato della classe e c'erano un sacco di zaini su di essa ed era ovvio che lei non la usava troppo. Era molto diverso da una classe regolare e fu questo che mi ha colpito di più nell'incontrarla.

3) Cosa ti ha interessato di più del suo metodo per il cambiamento delle persone?

Ciò che mi ha interessato in questo era il modo in cui lei mi ha cambiato. Ero una ragazza che aveva una media di D (voti bassi a scuola) e non credevo nella scuola più di tanto. Ero probabilmente destinata a non riuscire a diplomarmi e andare all'università. Lei cambiò il mio punto di vista e mi ha aiutato a credere in me stessa, perché lei prima ha creduto in me, perché io non volevo deluderla. Sapendo che un tale cambiamento potrebbe accadere in me, ho voluto che altri ragazzi potessero avere la stessa possibilità di cambiare.

4) Alla Freedom Writers Foundation, soprattutto, cosa fai?

Quello che facciamo è che abbiamo diversi programmi e uno dei quali è Outreach in cui ci rivolgiamo ad altri ragazzi e li incoraggiamo a cambiare come anche noi siamo cambiati. Vogliamo ispirare loro di fare bene a scuola.

Un altro programma è una borsa di studio, programma in cui diamo borse di studio per gli studenti che erano alla Wilson High School.

Un altro programma, in cui siamo molto coinvolti, è il nostro programma di formazione degli insegnanti, in cui invitiamo insegnanti da tutto il mondo e dagli Stati Uniti per una loro formazione sui metodi che la signora Gruwell ha usato con noi. Essi imparano come giocare il gioco "linea" e ci sono diverse attività per dimostrare come lei davvero ci ha coinvolti e ci ha fatto interessare all'apprendimento. Quindi, noi li alleniamo in quei metodi.

Scoperte al supermercato: un docente Freedom Writers

Los Angeles. Museo della tolleranza. Note riflessive. Agosto 2013.

Oggi a Los Angeles fa molto caldo, le strade anche se larghissime sono inzuppate di macchine, si cammina lentamente, temi di non arrivare in orario per la visita del Museo. Riesci a parcheggiare, poco tempo di attesa. Ingresso. Signora con viso veramente accogliente ti mostra l'ingresso del Museo.

Sbattuto in un incubo: musiche, foto, parole, voci, sospiri... Tutti i totalitarismi del novecento raccontati in questo luogo. Sono vivo. Per la prima volta ti sei detto: "Sono vivo".

In questo luogo, nel 1994, la Signora Gruwell porta i ragazzi della 203, i disadattati, i violenti, i ragazzi delle gang. Passando questo inferno, questi ragazzi iniziano ad avere la consapevolezza del loro essere vivi, del loro sentirsi vivi. Museo della Tolleranza. Rima-
ne dentro di te. Pensi possa bastare. Bisogno di silenzio. Fare zittire anche la voglia di scrivere. Taccuino e penna in tasca. Silenzio. Viaggio di ritorno. Temporalmente dentro. Emozioni forti. Pensiero fisso: dire in poche parole chi è un docente Freedom Writers: Libero scrittore? Scrittore in libertà? Scrittore per libertà? Mentre guidi, frullato di emozioni. Sei stanco. Hai bisogno di "staccare la spina". Vai ad un supermercato. Pensi ad altro, pensi al tuo stomaco, frantumato da cibo americano. Cerchi pane ed acqua. Riscopri finalmente l'essenziale.

Busta della spesa. Leggo quello che è scritto sopra:

- **Form solid base** (forma una solida base)
- **Build square sides** (costruiscici su)
- **Glass items in center** (metti gli oggetti di vetro al centro)
- **Crushables on top** (metti quello che si può rompere in cima).

Si! Il profilo del docente Freedom Writers. Eccolo.



PACK YOUR OWN SAVINGS

1. Form solid base
2. Build square sides
3. Glass items in center
4. Crushables on top

IMBALLA I TUOI RISPARMI

ovvero

PROTEGGI LE TUE RISORSE!

1. Forma una solida base

ovvero

1. Scrivi il tuo errore
un torto ricevuto,
il dolore più grande
Write your wrong

2. Costruisci i lati quadrati

ovvero

2. Costruiscici su!
Tu fai la differenza
Ricordati che è la tua fragilità
che fa la differenza
ed è una risorsa=
Make a difference

3. Metti al centro gli oggetti più fragili

ovvero

3. Quello che è delicato mettilo al
centro: insegna la speranza
Teaching hope

4. Ciò che si può rompere mettilo

ovvero

4. Prenditi cura di ciò che "si può
in cima a tutto
rompere"... e ricordati che
quando perdi la strada
ci sono persone che si
interessano a te

I care

9. Ipotesi di ricerca

L'ipotesi di ricerca, nata dopo l'esperienza della California, è dunque che dalle osservazioni sul campo possa emergere un nuovo profilo di competenza del docente legato in particolare al contesto degli Istituti Professionali e di una specifica classe. Ritengo che non possa esistere un profilo generale del docente, ma che tale profilo debba emergere dal contesto dei processi che si sviluppano in una specifica scuola. Credo che questo profilo sia strettamente legato al *curricolo generativo di classe*: le condizioni sociali degli studenti, i loro bisogni di crescita e le loro domande fondamentali.

Il profilo di questo docente potrebbe essere più rispondente a questo curriculum generativo, se rafforzato da alcune dimensioni sperimentate in particolare nell'esperienza dei docenti che hanno adottato il metodo *Freedom Writers*, metodo che, come accennato sopra, si sta sviluppando in area statunitense, attraverso la *Fondazione Freedom Writers* nata e sostenuta dall'insegnante Erin Gruwell. Il metodo si struttura in base al continuo sviluppo dei bisogni di crescita di "questi" adolescenti in "questa" classe e inseriti in "questo" territorio preciso.

L'ipotesi è che il docente, sviluppando nella pratica questo profilo, possa sostenere più adeguatamente gli adolescenti nel divenire più consapevoli delle loro risorse, nell'autodirigere il loro apprendimento e, non ultimo, nel creare le condizioni perché essi possano operare una scelta di vita in riferimento al proprio progetto personale e professionale.

Le domande di ricerca che guidano questo mio studio per necessità di sintesi le declino qui nel modo seguente.

- a) È possibile costruire un profilo docente sulla base dei bisogni formativi della classe Seconda F Alberghiero "Paolo Baffi"?
- b) Considerando che assumiamo lo specifico dell'agire professionale del docente nella sua capacità di fare ricerca sui suoi stessi atti di insegnamento-apprendimento, è possibile individuare comportamenti del docente che proprio grazie a questa pratica riflessiva sviluppino disponibilità al cambiamento?
- c) Cosa succede se vengono progettate e realizzate nella Seconda F Alberghiero esperienze di promozione dell'apprendimento tipiche del "Docente Freedom Writers"?
- d) Una delle dimensioni-profilo del docente Freedom Writers (FW) è quella di scrivere il proprio diario come azione di cura del Sé. Cosa succede se questi adolescenti scrivono brani della propria vita, ricordi della propria vita?
- e) La classe Seconda F è multiculturale. Cosa succede se il docente FW fa scrivere un diario di viaggio ai ragazzi indiani e romeni e poi tale esperienza viene raccontata alla classe?
- f) Il diario formativo può essere lo strumento per sviluppare la mia dimensione riflessiva sull'insegnamento?

Indagare queste domande ha lo scopo di agire ipotesi di cambiamento della situazione della classe Seconda F. Le domande di ricerca, infatti, ritengo abbiano una rilevanza *pragmatica* ed una rilevanza anche *sul piano teorico* (Cardano, 2011): la lettura dei report formativi e di questa ricerca raccontata nella forma del diario formativo potrebbe risultare molto utile a tutti quei ricercatori che vogliono sviluppare la dimensione riflessiva dell'insegnamento.

L'azione sul campo evidenzia tutta una serie di problemi e procedure che potrebbero diventare risorse per una nuova ricerca. L'originalità di questo lavoro sta nel fatto che l'oggetto della mia ricerca è la stessa mia azione formativa, una documentazione (tentata) di autoanalisi dei processi di insegnamento e apprendimento nell'ottica dell'innovazione, attraverso la scrittura di un diario.

10. Esperienze trasformative del metodo Freedom Writers

Educare è esperienza di passaggio. Qui di seguito (Tab. 1) sono evidenziate, in forma circolare, le parole di partenza, parole dense di pregiudizio espresse da noi adulti, e le parole nate, o che dovrebbero nascere, dall'esperienza trasformativa del metodo.

Coltivare passaggi: da "L'anno scorso questi non hanno fatto niente!" al "Convalidare le conoscenze apprese"; dal "Sono indifferenti e inaffidabili" al "Aspettati responsabilità".

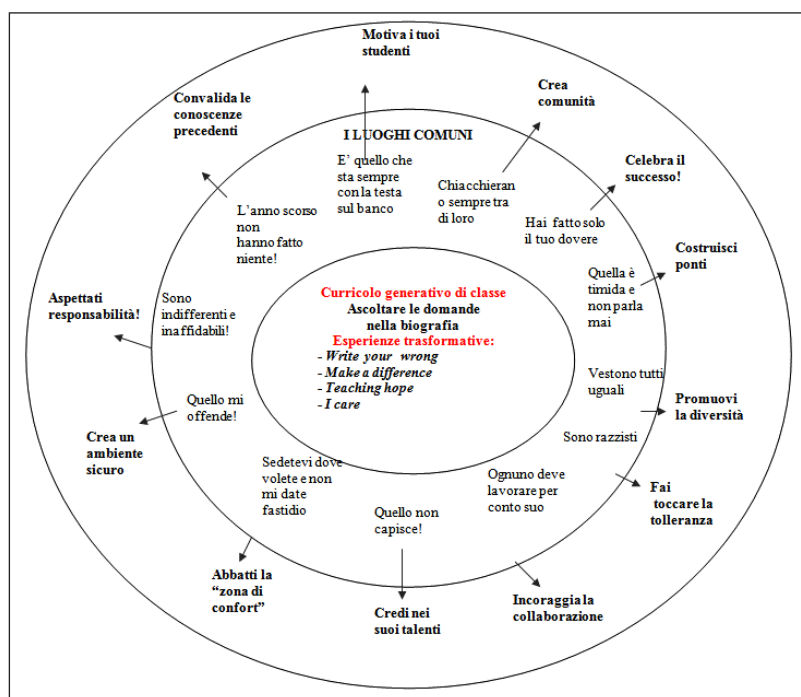


Tabella 1 – Le parole trasformative di partenza del metodo Freedom Writers

11. Guadagni formativi attesi

La ricaduta educativa di questa ricerca possiamo esplicitarla in varie dimensioni. La prima è il diario formativo: un racconto scritto, documentato, di una esperienza generativa di disponibilità ad apprendere; disponibilità ad apprendere per il docente e per l'alunno. L'esperienza di apprendimento per immersione sviluppata nel metodo *Freedom Writers* può rimotivare gli studenti della Seconda F Alberghiero al cambiamento di orizzonti e creare passaggi da una scuola "container" ad una scuola "comunità", da un docente che interroga con l'obiettivo di punire, a un docente che aiuta a risvegliare domande e sviluppare senso della ricerca nei propri studenti. Una ricerca che crea passaggi: dal tema scritto per punizione, al tema scritto per riflessione, per trovare dentro di sé le risorse per sviluppare speranza.

Una seconda dimensione di ricaduta educativa è l'autoformazione di reciprocità. I cambiamenti avvengono attraverso eventi comunitari. In questa ricerca, grazie all'esperienza continua di relazione e confronto con la docente di letteratura con la quale lavoro per sperimentare il metodo *Freedom Writers*, si sta sviluppando questa dimensione generativa della formazione intesa soprattutto come capacità di raccontarci gli stili relazionali che nascono nell'evento che si crea nella Seconda F Alberghiero.

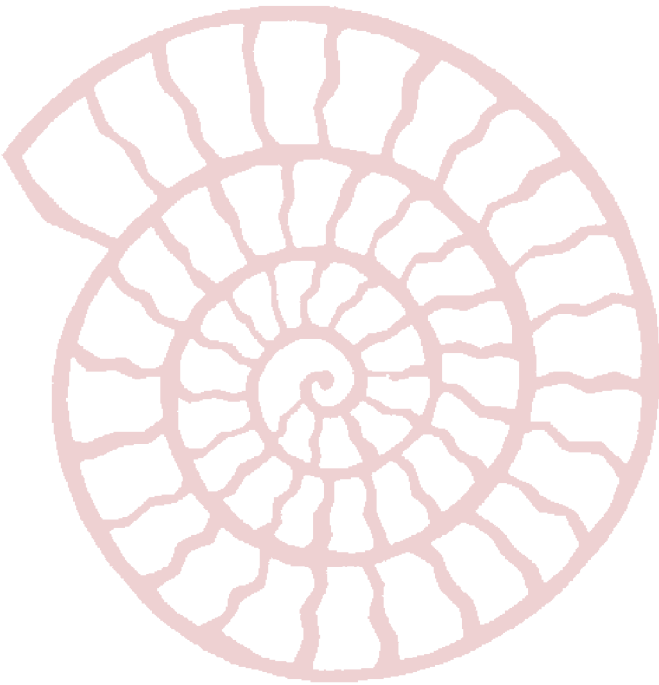
Un'altra dimensione di applicazione educativa è che l'esperienza formativa di


questa ricerca può diventare un prerequisito per la costruzione, progettazione, di un “Centro di Consulenza *Freedom Writers*” presso l’Istituto Paolo Baffi, con l’obiettivo di aiutare docenti, soprattutto nel processo di rimotivazione all’insegnamento, ma anche adolescenti e famiglie a ristabilire un nuovo patto formativo con la scuola e con il territorio dove vivono.

Nel Centro di Consulenza dimensione importante è la testimonianza educativa. Si avvieranno percorsi formativi in stile laboratoriale per sviluppare disponibilità ad apprendere per quei docenti che hanno consapevolezza della fatica di insegnare. In questo percorso, il racconto della mia esperienza formativa, attraverso il diario, può essere un inizio per ricostruire, rimotivare, nell’esercizio della propria professione docente.

Riferimenti bibliografici

- Affinati, E. (2013). *Elogio del ripetente*. Milano: Libellule Mondadori.
- Bruner, J. (1990). *Acts of Meanings*. Cambridge: Harvard University Press [tr. it. (1992). *La ricerca del significato*. Torino: Bollati Boringhieri].
- Cardano, M. (2011). *La ricerca qualitativa*. Bologna: Il Mulino.
- Gruwell, E. (2006). *The Freedom Writers Diary: Movie-Tie-In: How a Teacher and 150 Teens Used Writing to Change Themselves and the World Around Them*. New York: Broadway Books.
- Jackson, P. W. (1968). *Life in Classroom*. New York: Holt Rinehart & Winston.
- Letteria Fassari, G. (2009). *L’esperienza del Prof. Che cosa si fa nelle università italiane*. Milano: Franco Angeli.
- Mortari, L. (2003). *Apprendere dall’esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*. Roma: Carocci.
- Smihy, L. M., Geoffrey, W. (1968). *The Complexities of an Urban Classroom*. New York: Holt Rinehart & Winston.
- Zambrano, M. (2004). *Claros del bosque*. Fundacion Maria Zambrano [tr. it. (2004). *Chiari del bosco*, Milano: Mondadori].
- Zavalloni, R., Parente, M. (1982). *Professionalità e formazione degli insegnanti*, in “Quaderni dell’Istituto di Pedagogia”. Roma: Università di Roma, Facoltà di Magistero.
- Film *Freedom Writers. Le loro storie. Le loro parole. Il loro futuro*, SWANK Hilary (produttore), LAGRAVENESE Richard, California, Los Angeles, A-S Paramount Picture, 2006.





Salute, attività fisica e funzioni esecutive nei bambini da 3 a 5 anni. Le opinioni dei genitori

Health, physical activity and executive functions in 3-5 years old children: Parents' beliefs

Patrizia Tortella

Università Ca' Foscari, Venezia
patrizia.tortella@gmail.com

Bruno Pernice

Università degli studi di Verona
brunopern@libero.it

ABSTRACT

This research aims to investigate parents' beliefs and practices about physical activities in their children. Questionnaires were administered during a "special physical activity day" in an Italian kindergarten. Survey's results highlight that parents believe physical activity is very important for their children, although there is evidence of discrepancies between what declared and what put into practice when it comes to physical activities. In spite of parents believing to be competent enough in this subject matter, results about their knowledge are very far from what recommended by the international health organizations. It is therefore necessary to provide parents with training in order to empower them regarding their role in children's physical development.

Durante "il giorno speciale per l'attività fisica" in una scuola dell'infanzia dell'Italia del nord sono stati somministrati ai genitori dei bambini dei questionari per indagare credenze e pratiche in merito all'attività fisica dei loro bambini. Nonostante i genitori credano molto importante la pratica dell'attività fisica per i loro figli emergono discrepanze tra quanto dichiarato e quanto praticato. Sebbene i genitori si considerino competenti nell'attività fisica i risultati sono molto distanti da quanto raccomandato dalle organizzazioni internazionali sulla salute. Si ritiene necessario, pertanto, provvedere a dei percorsi formativi per sensibilizzare i genitori al loro ruolo nello sviluppo fisico dei figli.

KEYWORDS

Health, Physical activity, Executive functions, Pre-schoolers, Parents.
Salute, Attività fisica, Funzioni esecutive, Bambini in età prescolare, Genitori.

* While the whole article is the result of a collaboration and an agreement between the two authors, the specific contributions have been made as follows: Bruno Pernice prepared the questionnaire, gave it to the parents and withdrew it; Patrizia Tortella processed the data and spread the article.

Acknowledgement. We thank Prof. G. F. Fumagalli, University of Verona, for his support and contribution to the study.

1. Introduction

A good health contribute to the quality of life and is one of the most important human right. Children have the right to play, to participate to recreational activities appropriate to the age and to take part to cultural, artistic, recreational and leisure activity (U.N. Convention on the Rights of the Child 1989).

What does “health” mean? The American Academy of Pediatrics (AAP 1997) states that “*every child should have the opportunity to grow and develop free from preventable illness or injury*”.

The International Classification Functioning ICF (WHO 2001) consider health in a new way, as a social aspect not limited to the medical and biological point of view. In this respect it becomes important to consider context and environmental factors as fundamental aspects of health, which is considered as the ensemble of body functions, body structure, activity and participation. All children should have equal opportunities and capabilities (Sen 1999) and governments, parents, educators and teachers have a fundamental role in building context and environment adequate for children in order to promote their development and well being.

The practice of physical activity in early childhood promotes health with major advantages for the musculo-skeletal system (Janz et al. 2001, 2004) and reduction of the risk of overweight and obesity (Moore et al. 2003; Fischer et al. 2005; Jago et al. 2005). Accordingly, The National Association for Sport and Physical Education (NASPE 2013), the American Heart Association (AHA 2013) and the American Association of Pediatrics (AAP 2013) recommend at least 60 minutes of unstructured physical activity and 30-60 minutes daily structured physical activity of mild to moderate intensity. WHO (2013) recommends that the new European policy framework Health 2020 includes actions to prevent and tackle overweight, obesity and under nutrition, through the development of a physical activity promotion strategy alongside nutrition action plans.

1.1 Why is physical activity so important?

The practice of physical education and sport is considered a fundamental right for all since more than three decades (UNESCO 1978).

Practicing physical activity promotes the development of fundamental motor abilities, and to be competent contributes to a better perception of the self. (Haywood, Getchell 2009; Zelazo, Zelazo & Kolb 1972). A motor competent child is more motivated to practice more physical activity for longer time and at higher intensity levels (Hands, Rose, Parker & Larkin 2010; Tortella, Tessaro, Fumagalli 2012; Kjelsas, Sigmondsson, Stensdotter, Haga 2011). Children with low perception of motor competence become less active, may not develop or maintain health-related physical fitness (Wrotniak, Epstein, Dorn 2006) and do not improve motor skill competence (Stodden, Goodway, Langendortter, Robertson, Rudisill, Garcia & Garcia 2008). In addition, as lack of motor competence is associated to low levels of physical activities, these children are exposed to high risk of obesity that further contributes to a decrease in aerobic fitness and exercise capacity, due to the vicious cycle of inactivity (Knoepfli et al. 2008).

1.2 What is the relation between executive functions and health?

Physical, social, and emotional health contribute to the “well being” of the prefrontal cortex, because stress, lack of sleep, loneliness, lack of exercise, each damage EFs. Prefrontal cortex plays a prominent role in the neural circuit of executive functions (EFs) (Braver, Cohen, & Barch 2002). EFs are also called “*executive control*” or “*cognitive control*”.

Working memory, inhibition, (response inhibition, self-control-resisting temptations and resisting acting impulsively) interference control (selective attention and cognitive inhibition) and cognitive flexibility (to see from different perspectives, to be creative “thinking outside the box”, to adapt quickly to changed circumstances) are considered “*the core EFs*”. (Davidson, Amso, Anderson & Diamond 2006).

Reasoning, problem solving and planning are built from the higher order EFs (Lunt, Bramham, Morris, Bullock, Selway, Xenitidis & David 2012).

All these functions are fundamental top down mental processes and are important to every aspect of life.

1.3 Why are EFs so important for preschoolers?

Self control and focused attention are critical for school readiness (Morrison, Ponitz & McClelland 2010) and seems to be more associated with school readiness than are IQ (Blair & Razza 2007). Working memory and inhibitory control predict success in math and reading competence from preschool through university (Borella, Carretti & Pelgrina 2010).

It has been reported that children with poor EFs have difficulties in establishing positive teacher-student and child-to-child relations (Hamre & Pianta 2001).

Inhibitory control, early in life is predictive of adult good quality of life. Children who at age of 3-11 had better inhibitory control (were able to wait their turn, less easily distracted, more determined, less impulsive) when adolescent/adult have better physical (less likely to be overweight) and mental health (less addiction problems), earn more, are less likely to commit a crime, and were happier as adults (Moffitt 2011, Diamond 2014).

1.4 What are the connections between physical activity and cognitive processes?

With lack of physical health or fitness people may become poorer in reasoning and problem solving, worst in discipline and self-control, lose memory (Chaddock, Pontifex, Hollman & Kramer 2011). Evidences for a bidirectional relationship between physical (aerobic) activities and levels of EFs in children/adolescents has been provided by several authors and data are reviewed in Best (2010).

The relationship between EF and physical activities has been further addressed by Diamond (2012), (Diamond & Lee 2011) who showed that different sport activities produce different outcomes on EFs. The strongest effects are associated to Tae-kwon-Do (Lakes & Hoyt 2004) and weakest with aerobic training (Davis et al. 2011; Kamijo et al. 2011; Tuckman & Hinkle 1986) and yoga (Manjunath & Telles 2001). The reasons why some activities are more potent than other in modifying EF levels is still debated; it has been postulated that practicing dancing sports and movement with music make children happy and proud, address social, cognitive, emotional and physical needs and thus promote the best school outcomes (Diamond 2014).

1.5 What can parents and educators do?

The research data strengthen the relevance of physical activity in improving EFs, but also highlight that “quality” rather than “quantity” of physical activity is the real issue (Diamond 2014). Conditions that positively affect and optimize EFs and academic outcomes are the following (Diamond 2013): children must be passionate about the activity and the activity must energize the child to work harder, the educator should be enthusiastic and charismatic to galvanize children’s interest; the children must repeat the experiences, in similar but always more difficult and enthusiastic situations. On the contrary, stress, sadness, lack of physical health or fitness, loneliness impair EFs (Diamond 2014). It is important for the child to develop the belief, understanding that through effort he/she can succeed and avoid setbacks or failures. (Bandura 1994). In summary, educators should not focus narrowly on academics alone, but also address children emotional, social and physical needs (Diamond 2010, 2013, Diamond & Lee 2011).

2. Motivation

Despite all recommendations from international organization and the beneficial effects of physical activities on school readiness and on the future quality of life, preschoolers have very little activities based on movement and spend the largest part of their time at kindergarten and at home in sedentary behavior (Cardon, Labarque, Smits & De Boudeaudij 2009). The beliefs of teachers and parents define their practices. In a previous research we analyzed the daily activities of six nurseries of a region of northern Italy, (156 children followed by 20 educators) and compared them with what the educators said about their beliefs and the activities organized for the children. The results demonstrated a great difference between what was perceived as relevant and what was performed, suggesting that a major limitation for adequate motor activity levels in nurseries is the lack of specific education by teachers (Tortella, Callegari, Tessaro, Fumagalli 2011). Increased education of the teachers on the issue of motor activities and experience improve children levels of physical activity (Dowda, Brown, Melder, Pfeiffer, O’Neill, Addy & al. 2009). Data in the literature also indicate that often the educators consider motor development and physical fitness less important for children than school readiness (Brown et al. 2009). Rarely teachers encourage children to be physically active and organize activities to increase physical play (Brown et al. 2009). Several authors (De Corby, Halas, Dixon, Wintrup, & Janzen 2005; Morgan & Bourke 2005) point out that teachers are likely to discourage children motor activities because of the fear of accidents, lack of interest, previous negative experiences, insufficient experience in the field of physical activity for preschoolers.

In general there is a common agreement in the literature about the relevance of encouraging the practice of physical activity in children and creating new opportunities involving both teachers and parents.

3. Methods

Context: a special event (3 hours), dedicated to physical activity for 3-6 years old children, was organized in a kindergarten in a city of Northern Italy. The parents were invited to observe their 45 sons/daughters during the event that was organ-

ized by 135 student of the high school (teacher curriculum) of the same institute. The students were divided in 12 groups, each organizing in a selected zone of the garden of the school activities related to either dexterity, mobility or balance. The 45 children were also divided in 12 groups, each one playing for 20 minutes in a zone and then moving to a next one till the end of the 3 hours.

Questionnaires were administered to the children parents (45) to investigate on their beliefs about the physical activity for children. Some parents suggested the questions of the questionnaire, highlighting what was important for them.

4. Results

The questionnaires investigated: 1- education and occupation of the parents; 2- expectation and beliefs of parents about physical activities; 3- activities performed by the children; 4- Involvement of parents in child physical activities.

Mother education	%	Father education	%
Middle school	5.3	Middle school	10.3
High school	42.1	High school	41.0
University	50.0	University	48.7
Post Graduate	2.6	Post Graduate	0.0

Mother occupation	%	Father occupation	%
Housekeeper	2.7	Housekeeper	13.5
Employed (public)	24.3	Employed (public)	40.5
Employed (private)	45.9	Employed (private)	43.2
Self-employed	21.6	Self-employed	0.0
unemployed	5.5	unemployed	2.8

Table 1 - Education and occupation of the parents

4.1 Expectation and beliefs of parents about physical activities

Parents find very relevant for their children to practice physical activity (100% relevant/very relevant) and the majority of them (75%) considered that at least 60 to 120 minutes should be dedicated to physical activities every day (table 2). Concerning physical activities (PAs) performed at school, 45% of parents considered adequate an engagement of 2 hours/week and 36,4% of parents an engagement of 4 hours/week.

How is relevant for children under 6 years to practice physical activity	%	How long should the child under 6 y practice physical activity in a day (minutes)	%	How long should the child under 6 y practice physical activity in a kindergarten during a week (minutes)	%
very relevant	18,2	At least 30	15,9	At least 60	9,1
extremely relevant	81,8	At least 60	38,6	At least 120	45,5
		At least 120	36,4	At least 180	9,1
		At least 150	9,1	At least 240	36,3

Table 2 - Parents beliefs about practice of physical activity by children under 6 years.

The majority of the parents considered playing, socialization, movement control and body coordination the most relevant aspects of school PAs. Minor interest was devoted to the learning of a sport discipline and to the possible relaxing aspects of movement (Table 3).

Relevance of items concerning physical education (min 1- max 5)	1	2	3	4	5
Playing	0	0	11	23	66
Socialization	0	0	2	41	57
Movement control	0	4	8	36	52
Body coordination	0	0	12	36	52
Getting in touch with nature (if nor raining)	0	0	16	36	48
Discipline/self-control	0	7	18	32	43
Sense of rhythm and music	2	9	25	30	34
Learning a sport discipline	5	19	41	20	20
Relaxing	7	5	40	28	20

K

Table 3 - Data are % of responses

For the majority of the parents fun and positive effects on growth were the item most expected from children PAs (table 4). Expectations were high also for the effects on socialization and discipline. The effects of personal feeling and self-esteem of the child were also positively considered. Parents did not think that PA induced hyperactivity, stress or nervousness nor that children get into competition with each others because of PAs.

Type of effect	Disagree in total	Disagree in part	Agree in part	Agree	Agree in total
Has fun	0	0	2	27	71
Grows better	0	0	4	30	66
Good for socialization	0	0	2	43	55
Becomes disciplined	0	0	7	42	51
Child is calm and sleeps well	0	2	19	35	44
Feels better	0	2	23	36	39
Acquires self-esteem	0	0	14	52	34
Expresses emotions freely	0	7	20	48	25
Learns to control emotions	2	2	11	61	24
Gets into competition with other children	9	14	34	34	9
Becomes hyperactive	76	21	0	0	3
Becomes stressed	65	26	9	0	0
Becomes nervous	72	25	3	0	0

Table 4 - Parents expectations on effects that regular physical activities should elicit on child
Data are % of responses

Almost all the parents (table 6) asserted that PA organized by school were good at teaching children to abide the rules and respect the roles and to learn the team spirit and to overcome obstacles (table 5). Few parent considered PA a tool for learning competitiveness and none a cause of aggressiveness, anger, sadness and tenderness.

Type of experience/reaction	% positive answers
Comply with the rules	86
Team spirit	80
Respect of the roles	77
Overcome obstacles	73
Joy	66
Meeting and knowing other children	66
Self-confidence	59
Know your own limits	55
Collaboration	50
Competitiveness	39
Overcome own limits	32
Altruism	16
Empathy	9
Fear	2
Aggressiveness	0
Anger	0
No special emotion	0
Sadness	0
Tenderness	0

Table 5 - Parent expectations of experiences and reactions that the physical activities organized by the school should elicit in child.
Data are % of responses

About the conditions that may interfere with participation of children to physical activities almost all the parents excluded fatigue and excess of other commitments (Table 6). More likely obstacles may originate from family organization. The majority of parents did not considered TV watching of playing electronic games a real obstacle to dedication to PAs, nor their cost or lack of space/opportunities.

Condition	Disagree in total	Disagree in part	Agree in part	Agree	Agree in total
Too tired	18	27	48	2	5
Children are already busy with many activities	73	18	11	0	0
Family organization does not allow regular physical activities	20	11	36	27	7
Physical activities are expensive	45	30	23	5	0
There are no places or structures for child physical activities	68	23	2	2	5
Child is not interested in physical activities	68	14	9	5	4
Electronic games and TV are preferred by children	50	14	20	9	7
Physical activities at school are enough; child must relax at home	70	30	0	0	0
My child does not like physical activities because I am sedentary	85	8	5	2	0
My child does not like physical activities because they do not have mates to play with.	77	15	3	0	0
I do not like that my son gets dirty as she plays	84	14	2	0	0
I do not like that my child gets dirty as he/she plays	89	9	2	0	0
I found difficult to stop the child watching TV or playing electronic games	70	23	5	2	0

Table 6 - Parent opinion on conditions that hamper child physical activities.
Data are % of responses

The majority part of parents (78%) (table 7) would like to be involved in events of organized motor activities or play with their children at least once a month, for 2 hours, but only a few of them (30%) would like to be involved by the school in projects of PA for their child (Table 7). Less than half (40%) of the parent expected the school to provide instructions to parents about PA with children. Only 29% wished the school to offer PA opportunities beyond the school day, probably because most of them (82%) found not difficult to organize physical activities outside the school. Almost all of the parents agreed with their partner on the relevance of PA for the child well-being and 2/3 of them considered him/her-self competent for helping child to be physically active.

Statement	Disagree in total	Disagree in part	Agree in part	Agree	Agree in total
We are parents well trained in helping child to be physically active	52	14	23	9	2
It is difficult to organize with my husband/wife the physical activities of the child outside the school	52	20	16	9	2
I and my husband/wife have different opinions on relevance of physical activities for our child	80	9	6	5	0
I wish the school may offer opportunities of children physical activities beyond the school day	18	30	23	20	9
I wish/expect the school to provide instructions to parents about organization of games aimed at improving physical activity levels of child	12	30	18	38	2
I would like to be involved by the school on physical activity projects for my child	11	25	34	16	14
I would like to be involved in events of organized motor activities/plays with my child at least once a month, for a couple of hours	0	10	12	2	76

Table 7 - Relationship between parents and organization of physical activities for children
NB: Data are % of responses

4.2 Activities performed by the children

One third of the interviewed parents asserted that their children practice PA in playgrounds and sport clubs nearby home for more than 180 minutes during the week, and almost a similar amount of parents referred that children played physically active games only one hour or less during the week (Table 8).

How long in a week does your child practice physical activity in playgrounds, sport clubs, nearby home (minutes)	%
< 60	15.9
= 60	13.6
= 120	15.9
> 120	22.8
> 180	31.8
	100.0

Table 8 - Physical activity practiced by children during the week in playgrounds, sport clubs, nearby home.

The major part of the parents (table 9) referred that their children watched television and pc for 60 minutes/week and 39% of them for 60 minutes on Saturdays and Sundays. The most part of the time dedicated to watching TV and PC is during week end.

How long does your child watch television, pc, in a week (minute)	%	How long does your child watch television and pc, on Saturdays and Sundays (minutes)	%
< 60	24.4	< 60	23.3
= 60	55.6	= 60	39.5
= 120	20.0	3= 120	27.9
> 120	0.0	> 120	7.0
= never	0.0	= never	2.3

Table 9 - Time spent watching television or pc in a week or on Saturdays and Sundays.

4.3 Parenting: involvement of parents in child physical activities

Only one third of the parents spent 30 minutes per day walking with the child at least every other day (Table 10). A consistent fraction of the parents did not practice a sport discipline together with the child nor spent a lot of time watching the child playing. In most cases parents physically played with child at home or outside (during the good season) for 30 minutes once or twice a week.

Day(s) playing sport/physical activities with the child during the week	Never	1 d	2-3 d	4-5 d	5 d
Walking for at least 30 min	19	45	21	10	5
Physical games at home (playing with ball, running, dancing, etc) for at least 30 min	18	28	31	12	11
Physical games outside during the good seasons (playing with ball, running, etc) for at least 30	9	19	43	22	8
Practicing a sport discipline with own child for at least 30 min	57	35	3	5	0
Watching the child during a sport activity	36	40	17	7	0

Table 10 - NB: Data are % of responses

5. Discussion

The most important aspects related to the physical activity of the children, are for their parents, in order of importance: to play, to coordinate the body, to get in touch with nature, to control physical movement, to develop the physical sense of rhythm and music, to learn a sport discipline, to relax, to grow better. As social aspects they consider important: to socialize, to learn discipline and self control, to comply with the rules, to learn team spirit, to respect the roles, to overcome obstacles, to meet and know other children, to learn to collaborate, altruism; c) As personal aspects they consider: to be fun, to acquire self esteem, to be calm and sleep well, to feel better, to express emotion freely, to learn to control emotions, to improve self confidence, to know and overcome own limits, to improve empathy, to overcome the fear.

All of the parents believe that to practice physical activity is very relevant for the children. The major part of them suggest to practice from 60 to 120 minutes

a day of activity but they also assert that their children should practice physical activity in kindergarten at least from 120 to 240 minutes a week. How much physical activity do the children practice? They really practice in playgrounds, sport clubs and nearby home, from 60 to more than 180 minutes physical activity a week.

The parents believe to be well trained in helping children to be physically active; they don't need instruction about physical activity from the school and they don't find it difficult to organize activities outside of school. Father and mother declare to be each others in agreement with the most important aspects of physical activity. The informal moment outside home, in the good season seem to be the best opportunity for practicing physical activity, together with their children.

Parents state that physical activity at school is not enough and that if the son gets dirty while he/she is playing, this is not a problem for them.. The major part of parents would like to be involved in events of organized motor activities or play with their children, at least once a month, for 2 hours, but only few of them would like to be involved by school on physical activity projects for their child and wish to get opportunity from the school.

They major part of them don't practice sport with the child, don't watch child playing, and walk at least only 30 minutes with the child, during a week.

Some condition that may hamper physical activity are for parents that the children are already busy with many activities, there are not places or structures for child physical activities, children are sometimes not interested in physical activities. They don't find physical activities for children expensive.

The results highlights that despite the parents believe physical activity for their children as very important there are some discrepancies between what declared and what practiced. The parents believe to be competent about physical activity but results are very far from the recommendation of the International organization for health. The children seem to move very less respect what recommended. NASPE, AHA, AAP, recommend at least 60 minutes of unstructured physical activity and 30-60 minutes daily structured physical activity of mild to moderate intensity, while the parents say that their children move from 60 to more than 180 minutes, in a week!

It would be very important furthermore to focalize with parents the importance of physical fitness and motor skills development (dexterity, mobility, balance), the need of repeated experiences, the importance of the enjoyment of their children, during the activity and the role of the adults. Parents and educators should be enthusiastic and charismatic to galvanize children's interest. They should encourage children to be physically active and organize activities to increase physical play, motivating the children. Some authors, (Adolph 2012) state that to distribute the time of physical activity is more effective for learning skills than massed practice, and children can utilize every moment, during the day, in kindergarten or at home, to move. It is necessary to promote opportunities for kindergartens and parents, to increase physical activity. Periodic events, like "physical activity days" for children are very positive to develop the passion and the enthusiasm of parents and teachers. If parents are motivated to practice physical activity with their children or to create occasion for them the children became also more motivated (Diamond 2013). Parents usually think that children are active at kindergarten (Brown 2009) and they often don't know what really children do. In the questionnaire there were no questions about the physical activity practised, during preschool time. The group of parents that help to organize the questionnaire didn't find a question about the physical activity at kindergarten. We don't know if it may depend on the fact that the parents didn't think

important what their children do at kindergarten, or if they didn't know what their children do. There is the common assumption that the children develop following a universal series of increasingly stages (Gesell 1946) but intercultural studies reveal that the development is related to the experiences, the effects of the socio-cultural context, the effects of the environment and of his/her personal characteristics (Hill & Hurtado 1996).

The present research highlights that the physical activity seems to be intended by parents as a "natural" activity, that doesn't need to be organized. It is therefore necessary to implement physical educational training to help parents and also preschool teachers to be more responsible of the children development.

As researchers highlight it is necessary that physical activity become a regular activity. The international association for Health recommend daily activity from all people from 0 to 100! Only a regular practice of physical activity can help children in their development! Parents and teachers must be responsible about their role in physical, cognitive, health development of their children. It is also necessary to create opportunity for appropriate physical education training programs for teachers and parents, to make them aware of the importance of physical activity for health, for physical, social, psychological and cognitive development, in the way to provide the right capabilities for all children. It is necessary to consider physical activity as a fundamental aspects of children development and it requires methodology, regularity, knowledge.


References

- AAP, Amer. Acad. of Pediatr. (2013). Physical. activity: Making the right choice for your child. Retrieved august 15, 2012 from <<http://www.healthychildren.org/English/healthy-living/fitness/Pages/Physical-Activity-Make-the-Right-Choice-for-Your-Child.aspx>>
- Adolph, K., E., Cole, W., G., Komati, M., Garciaguirre, J., S., Badaly, D., Lingeman, J., M., Chan, G., L., Y. & Sotsky, R., B. (2012). How do you learn to walk? Thousands of steps and dozens of falls per day. *Psychological Science*, 23(11), 1387-1394.
- AHA, Amer. Heart Assoc. (2013). Exercise (physical activity) and children. Retrieved August 3, 2013 from <http://www.heart.org/HEARTORG/GettingHealthy/PhysicalActivity/Start-Walking/American-Heart-Association-Guidelines_UCM_307976_Article.jsp>
- Bandura, A. (1994). Self-efficacy. In Ramachaudran, V., S. *Encyclopedia of human behavior* (Eds), 4, 71-81). New York, Ny: Academic Press. (Reprinted in H. Friedman. (1998). *Encyclopedia of mental Health* (Eds). San Diego, CA: Academic Press.
- Best, J., R. (2010). Effects of physical activity on children's executive function: Contributions of experimental research on aerobic exercise. *Development Review*, 30, 331-351.
- Blair, C. & Razza, R., P. (2007). Relating effortful control, executive function, and false belief understanding to emerging math and literacy ability in kindergarten. *Child Development*, 78,647-663.
- Borella, E., Carretti, B. & Pelgrina, S. (2010). The specific role of inhibition in reading comprehension in good and poor comprehenders. *Journal of Learning disabilities*, 43(6), 541-552.
- Braver, T., S., Cohen, J., D., & Barch, D., M. (2002). The role of prefrontal cortex in normal and disordered cognitive control: A cognitive neuroscience perspective. In Stuss, V. & R., T. Knights (Eds). *Principles of frontal lobe function*, 428-448. Oxford, England: Oxford University Press.
- Brown, W., H., Mclver, K., L, Pfeiffer, K., A., Dowda, M., Addy, C., L., Pate, R., R. (2009). Social and environmental factors associated with preschoolers non sedentary physical activity. *Child Development*, 80(1), 45-58.
- Cardon, G., Labarque, V., Smits, D., De Boudeaudhuij, I., D. (2009). Promoting physical activity at the preschool playground: the effect of providing markings and play equipment. *Preventive Medicine*, 48, 335-340.

- Chaddock, L., Pontifex, M., B., Hillman, C., H. & Kramer, A., F. (2011). A review of the relation of fitness and physical activity to brain structure and brain function in children. *Journal of the international Neuropsychological Society*, 17, 1-11.
- Committee on Bioethics (1997). Religious objections to medical care. *Pediatrics*, 99, 279.
- Davidson, M., C., Amso, D., Anderson, L., C. & Diamond, A. (2006). Development of cognitive control and executive functions from 4-13 years: Evidence from manipulation of memory, inhibition and task switching. *Neuropsychology*, 44, 2037-2078.
- Davis, C., L., Tomporowski, P., D., McDowell, J., E., Austin, B., P., Miller, P., H. & Hanasak, N., E. (2011). Exercise improves executive function and achievement and alters brain activation in overweight children: a randomized, controlled trial. *Health Psychology*, 30, 91-98.
- De Corby, K., Halas, J., Dixon, S., Wintrup, L. & Janzen, H. (2005). Classroom teachers and the challenges of delivering quality physical education. *Journal of Educational Research*, 98 (4), 208-220.
- Diamond, A., (2010). The evidence base for improving school outcomes by addressing the whole child and by addressing skills and attitudes, not just content. *Early Education and Development*, 21, 780-793.
- Diamond, A. & Lee, K. (2011). Interventions and programs demonstrated to aid executive function development in children 4-12 years of age. *Science*, 222 (6045), 959-964.
- Diamond, A. (2012). Activities and programs that improve children's executive functions. *Current Directions in Psychological Science*, 21(5), 335-341.
- Diamond, A. (2013). Executive Functions. *Annual Review of Psychology*, 64, 135-168.
- Diamond, A. (2013). Want to optimize Executive Functions and Academic Outcomes? Simple, Just Nourish the Human Spirit, in Zelazo, P., D. & Sera, M., D. (Eds.). *Minnesota Symposia on child Psychology: Developing Cognitive Control Processes: Mechanisms, Implications, and Interventions*, 37(7), 205-230.
- Dowda, M., Brown, W., H., McIver, K., L., Pfeiffer, K., A., O'Neill, J., R., Addy, C., L., Pate, R., R. (2009). Policies and characteristics of the preschool environment and physical activity of young children. *Pediatrics*, 123(2), e261-e272.
- Fisher, A., Reilly, J., J., Montgomery, C., Kelly, L., Williamson, A., Jackson, D., M., Paton, J., Y. & Grant, S. (2005). Seasonality in Physical activity and sedentary behavior in young children. *Pediatric Exercise Science*, 17, 31-40.
- Gesell, A. (1946) *The ontogenesis of infant behavior*. In Carmichael (Eds.). *Manual of Child psychology*. New York: Wiley, 295-331.
- Hamre, B., K. & Pianta, R., C. (2001). Early teacher –child relationships and the trajectory of children's school outcomes through eighth grade. *Child Development*, 72, 625-638.
- Hands, B., Rose, E., Parker, H. & Larkin, D. (2010). Does perceived competence, motor competence or fitness best predict physical activity among adolescents? *Journal of Science and Medicine in Sport*, 12, e69-e70.
- Haywood, K., M., Getchell, N. (2009). *Lifespan Motor Development*, 5th Ed. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Hill, K. & Hurtado, A., M. (1996). *Ache Life history: The ecology and demography of a foraging people*. New York: Aldine Press.
- Hodges, E., A., Smith, C., Tidwell, S. & Berry, D. (2013). Promoting Physical Activity in Preschoolers to Prevent Obesity: A review of the Literature. *Journal of Pediatric Nursing*, 28, 3-19.
- Jago, R., Baranowsky, T., Baranowsky, J., C., Thompson, D., Greaves, K., A. (2005). BMI from 3-6 y of age is predicted by TV viewing and physical activity, not diet. *International Journal of Obesity*, 29, 557-564.
- Janz, K., F., Burns, T., L., Torner, J., Levy, S., M., Paulos, R., Willing, M., C. & Warren, J., J. (2001). Physical activity and bone measures in young children: the Iowa Bone Development study. *Pediatrics*, 107 (6), 1387-1393.
- Kamijo, K., Pontifex, M., B. O'Leary, K., C., Scudder, M., R., Wu, C., T., Castelli, D., M. & Hillman, C., H. (2011). The effects of an after school physical activity program on working memory in preadolescent children. *Developmental Science*, 14 (5), 1046-1058.
- Kjelsas, V., V., Sigmundsson, H., Stensdotter, A., K. & Haga, M. (2012). The relationship between motor competence, physical fitness and self-perception in children. *Child care, health and development*, 38(3), 394-402.

- Knoepfli, B., H., Radtke, T., Lehmann, M., Schaetzle, B., Eisenblaetter, J., Gachnang, A., Wiederkehr, P., Hammer, J. & Brooks-Wildhaber, J. (2008). Effects of a multidisciplinary inpatient intervention on body composition, aerobic fitness, and quality of life in severely obese girls and boys. *J. Adolescent Health, 42*, 119-127.
- Lakes, K., D. & Hoyt, W., T. (2004). Promoting self-regulation through school-based martial arts training. *Applied Developmental Psychology, 25*, 283-302.
- Lunt, L., Bramham, J., Morris, R., G., Bullock, P., R., Selway, R., P., Xenitidis, K. & David, A., S. (2012). Prefrontal cortex dysfunction and "jumping to conclusions": Bias or deficit? *Journal of Neuropsychology, 6*(1), 65-78.
- Manjunath, N., K. & Telles, S. (2001). Improved performance in the Tower of London test following yoga. *Indian Journal of Physiological Pharmacology, 45*(3), 351-354.
- Moffitt, T., E., Arseneault, L., Belsky, D., Dickson, N., Hancox, R., J. & Harrington, H. & Caspi, A. (2011). A gradient of childhood self-control predicts health, wealth and public safety. *Proceedings of the National Academy of Science, USA, 108*, 2693-2698.
- Moore, L., L., Gao, D., Bradlee, M., L., Cupples, L. A., Sundarajan-Ramamurti, A., Proctor, M., H., Hood, M., Y., Singer, M., R. & Ellison, R., C. (2003). Does early physical activity predict body fat change through childhood? *Preventive Medicine, 37*(1), 10-17.
- Morgan, P., J. & Bourke, S., F. (2005). An investigation of preservice and primary school teachers' perspectives of PE teaching confidence and PE teacher education, *ACHPER. Healthy Lifestyles Journal, 52*(1), 7-13.
- Morrison, F., J., Ponitz, C., C. & McClelland, M., M., (2010). Self-regulation and academic achievement in the transition to school. In S. D. Calkins & M. Bell /Eds). *Child development at the intersection of emotion and cognition*, 203-224.
- Nanz, K., F., Burns, T., L., Levy, S., M., et al., (2004). Every day activity predicts bone geometry in children: the low Bone Development stud. *Medical Science and Sports Exercise, 36*(7), 1124-1131.
- NASPE, Nat. Ass. for Sport and Phys. Educ., (2013). *Active Start: a Statement of Physical Activity Guidelines for Children Birth to age Five*. 2nd Edition. Reston, VA: National Association for Sport and Physical Education. Retrieved august 3, 2013 from <<http://www.aahperd.org/naspe/standards/nationalGuidelines/ActiveStart.cfm>>
- Oliver, M., Schofield, G., M., Kolt, G., S. & Schluter, P., J. (2007). Pedometer accuracy in physical activity assessment of preschool children, *Journal of Science and Medicine in Sport, 10*(5), 303-310.
- Sen, A. (1999). *Development as Freedom*. GB: Oxford University Press.
- Stodden, D., F., Goodway, J., D., Langendorfer, S., J., Robertson, M., A., Rudisill, M., E., Garcia, C. & Garcia, L., E. (2008). A developmental Perspective on the Role of Motor Skill Competence in Physical Activity: An Emergent Relationship. *Quest.60*(2), 290-306.
- Tortella, P., Callegari, L., Tessaro, F., Fumagalli, G. (2011). Survey on motor activity in nurseries in Trentino. *The Journal of Sports medicine and physical fitness, 51*, suppl. 1-3, 48.
- Tortella, P., Tessaro, F., Fumagalli, G. (2012). *Percezione-azione: il ruolo dell'educatore nella attribuzione di significato all'ambiente e al compito, con bambini di 5 anni*. Cruciani M., Cecconi F., (Eds.). *Atti del Nono Convegno Annuale dell'Associazione Italiana di Scienze Cognitive (AISC)*. Trento: Università di Trento, 303-308. <http://www.aisc-net.org/home/2012/11/24/atti-aisc12/ - 14/08/2013>.
- Tuckman, B., W. & Hinkle, J., S. (1986). An experimental study of the physical and psychological effects of aerobic exercise on schoolchildren. *Health psychology, 5*, 197-207.
- U.N. Convention on the Rights of the Child. (1989). UN General Assembly Document A/RES/44/25 – art 6, 31. Retrieved December 29, 2013. From <<http://www.cirp.org/library/ethics/UN-convention/>>
- UNESCO, (1978). International Charter of Physical Education and Sport, art. 1. Retrieved January, 01, 2014 from, <http://portal.unesco.org/en/ev.php-URL_ID=13150&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html>
- UNESCO. Retrieved december, 29, 2013 from <http://www.unesco.org/webworld/peace_library/UNESCO/HRIGHTS/099-106.HTM>
- WHO, International Classification of Functioning, Disability and Health (ICF). Retrieved December, 29, 2013 from <<http://www.who.int/classifications/icf/en/>>

- WHO, Vienna Declaration on Nutrition and Noncommunicable Diseases in the Context of Health 2020. (2013). Retrieved December 30, 2013 from <http://www.euro.who.int/__data/assets/pdf_file/0003/234381/Vienna-Declaration-on-Nutrition-and-Noncommunicable-Diseases-in-the-Context-of-Health-2020-Eng.pdf >
- Wrotniak, B., H., Epstein, L., H., Dorn, J., M., Jones, K., E. & Kondilis, V., A. (2006). The relationship between motor proficiency and physical activity in children. *Pediatrics*, 118(6), e1758-e1765.
- Zelazo, P., R., Zelazo, N., A. & Kolb, S. (1972). Walking in the newborn, *Science*. 176, 314-315.



Purché dia il suo contributo: gli accomodamenti ragionevoli per i dipendenti con disabilità nel territorio lombardo

Provided that plays its part: the reasonable accommodation for employees with disabilities in Lombardy

Emanuela Zappella
Università degli Studi di Bergamo
emanuela.zappella@unibg.it

ABSTRACT

L'obiettivo della ricerca è indagare quali accomodamenti ragionevoli possono essere introdotti all'interno delle organizzazioni per favorire i dipendenti disabili nello svolgimento delle loro mansioni e quali sono i fattori che conducono i datori di lavoro a decidere di concederli. Attraverso un'intervista in profondità è stata raccolta l'esperienza di trenta datori di lavoro e lavoratori disabili coinvolti in un percorso di definizione degli accomodamenti. Inoltre, due studi di caso hanno permesso di verificare, direttamente sul campo, le modalità di negoziazione messe in atto dagli attori coinvolti. I dati raccolti sono stati analizzati utilizzando un approccio fenomenologico volto, il più possibile, a restituire l'esperienza dal punto di vista dei partecipanti. I risultati mostrano l'importanza degli accomodamenti relativi alle modifiche dell'ambiente lavorativo, ad una diversa organizzazione del lavoro e delle procedure per portarlo a termine e alla presenza di un tutor interno all'organizzazione. Infine, la scelta di concedere un accomodamento sembra essere influenzata dalla percezione di utilità per l'organizzazione, dalla tipologia di accomodamento stesso, dalla cultura organizzativa e dalle precedenti esperienze del datore di lavoro.

This research aims to investigate which reasonable accommodation can be introduced within the organizations to encourage the disabled employees in the performance of their duties and what are the factors that lead employers to decide to grant them. Through an in-depth interviews, we collected the experience of thirty employers and disabled during the paths of adjustment. In addition, two case studies have allowed us to verify, in the field, the trading procedures put in place by the actors involved. The data collected were analyzed using a phenomenological approach in order to return the experience from the point of view of the participants. The results show the importance of different accommodations related to changes in the working environment. Also, it can be made a different organization of work characterized by the introduction of new procedures. Finally, there may be a mentor within the organization. The decision to grant an accommodation seems to be influenced by the perceptions of usefulness to the organization, the type of accommodation itself, the organizational culture and the previous experiences of the employer.

KEYWORDS

Disability management, reasonable accommodations, disabled employee, employers attitudes, supported employment.

Disability management, accomodamento ragionevole, lavoratori con disabilità, atteggiamenti dei datori di lavoro, supported employment.

1. L'accomodamento ragionevole: modelli concettuali e ricerche

Il concetto di accomodamento ragionevole deriva dalla normativa statunitense ma è stato ripreso anche dalla Convenzione Onu per i diritti delle persone disabili del 2006 per indicare tutte le modifiche e gli adattamenti necessari ed appropriati, (che non impongano un onere sproporzionato o eccessivo), messi in atto per garantire alle persone con disabilità il godimento e l'esercizio dei diritti umani e delle libertà fondamentali sulla base dell'eguaglianza con gli altri. All'interno dell'ambito lavorativo, l'accomodamento può essere definito come l'insieme dei cambiamenti attivati all'interno delle organizzazioni, al fine di agevolare il dipendente con disabilità nello svolgimento dell'attività lavorativa.

Il Disability Management è un filone di studi, collocato all'interno del più ampio settore del Diversity Management, che si occupa proprio di studiare in che modo si può realizzare un positivo incontro le persone disabili e le organizzazioni (Angeloni, 2013; Harder, 2005; Metallo, Migliaccio & Ricci, 2009). Numerosi studi hanno mostrato i benefici legati alla predisposizione degli accomodamenti ragionevoli sia, ad esempio, in merito alle performance e all'aspetto produttivo (Baldrige & Veiga, 2001) che a livello personale, rispetto alla soddisfazione (Fesko, 2001), alla tenuta lavorativa (Fabian, Waterworth, & Ripke, 1993) e alla volontà di rimanere nell'organizzazione. Anche l'organizzazione, però, può trarre dei vantaggi soprattutto in termini di interazioni positive tra i dipendenti e minore tasso di turnover (Hunt, 2009).

La tradizione di studi che fa capo al Disability Management può essere sintetizzata attorno a tre grandi aree di indagine. La prima si è concentrata sulle diverse patologie dei dipendenti partendo da quelle maggiormente diffuse nelle organizzazioni, i disturbi di natura fisica. In seguito, le indagini sono state estese anche alle problematiche neurologiche ed è emersa l'importanza del contributo dei lavoratori stessi che sono spesso in grado di descrivere i sintomi e le difficoltà che incontrano a causa di queste malattie. Infine, le analisi hanno coinvolto i dipendenti affetti da disturbi psichici che risultano essere la categoria più difficilmente collocabile e quella che richiede talvolta l'intervento dei servizi di cura specialistici, come per esempio i referenti dei centri di salute mentale (Hogan et al., 2012; Chaing et al., 2005; Inge et al., 2000; Sabata et al., 2006; Garcia et al., 2002; Bruyere et al., 2004; Johnson & Bruyere, 2001; Yelin et al., 2003).

Il secondo ambito di ricerca, invece, ha focalizzato l'attenzione sulle possibili tipologie di adattamento, indipendentemente dalla patologia di coloro che ne possono usufruire. Un ruolo di primo piano è svolto dalle norme ergonomiche che possono contribuire alla riduzione dei carichi di lavoro e di fatica per il dipendente. Inoltre, può essere prevista l'introduzione di modifiche nell'organizzazione e nei ritmi di lavoro; tipico, in questa direzione, è il ricorso al contratto part-time. La terza forma di accomodamento, invece, è la presenza di un tutor che metta in atto specifiche azioni di cura del dipendente, in modo da favorire la sua partecipazione alla vita dell'organizzazione (Hogan et al., 2012; Fabian et al., 1993; Amick et al., 2005; MacDonald- Wilson et al., 2002).

L'ultimo settore di indagine, infine, ha concentrato l'attenzione sul momento in cui viene presa la decisione di richiedere un accomodamento e sulle motivazioni che poi spingono, o meno, a concederlo. Accanto ad un'analisi economica del rapporto tra costi e benefici, è sempre presente anche una dimensione più soggettiva determinata dalle percezioni che gli imprenditori hanno delle possibili ricadute sull'organizzazione. Lo scoglio più grande che può frenare i datori di lavoro, infatti, è la paura che l'onere che devono assumere sia troppo alto se

paragonato al beneficio che si può ottenere (Ifoezeh, 2011; Colella et al., 2004; Young et al., 2005; Inge et al., 2000; Gilbride et al., 2003; Rumrill et al., 1998). Anche i dipendenti disabili, quando richiedono l'introduzione di un accomodamento, sono preoccupati dal rischio di eventuali reazioni negative da parte dei colleghi o dei datori di lavoro stessi, soprattutto quando la loro disabilità non è visibile (Fesko, 2001; Frank & Bellini, 2005; Simoni, Mason, & Marks, 1997).

Nonostante queste numerose ricerche, sembra non essere presente un elenco supportato da evidenze empiriche di tutti i possibili accomodamenti che possono essere attuati all'interno dei luoghi di lavoro. Inoltre, è difficile trovare ricerche che confrontino le percezioni dei datori di lavoro e dei lavoratori (Dong, 2012). L'obiettivo di questo lavoro è proprio quello di individuare gli adattamenti concretamente introdotti all'interno dei luoghi di lavoro e di indagare le opinioni dei protagonisti di queste scelte.

2. Il progetto di ricerca: le percezioni dei datori di lavoro e dei lavoratori lombardi

2.1 Partecipanti

Nello studio sono stati coinvolti trenta datori di lavoro e trenta lavoratori coinvolti in un percorso di assunzione al momento dell'intervista. La normativa italiana (legge 68 del 99), infatti, prevede che tutte le aziende con più di quindici dipendenti debbano obbligatoriamente assumere una percentuale di dipendenti con disabilità proporzionale al numero degli occupati. Con il termine datore di lavoro si intende la persona che, in azienda, si occupa della selezione del personale. In alcuni casi, si tratta direttamente del titolare, mentre in altri è il responsabile del personale oppure del reparto che accoglierà il dipendente con disabilità. In seguito, sono stati intervistati i trenta candidati coinvolti nei medesimi percorsi: quattordici di questi, presentavano una problematica di tipo fisico; gli altri sedici, invece, soffrivano di una patologia mentale (sia congenita che acquisita). In riferimento al genere, poi, il campione era equamente diviso: quindici uomini e quindici donne, di un'età compresa tra i 21 e i 55 anni, e con un grado di istruzione che andava dalla laurea sino alla licenza media.

Successivamente, è stato analizzato il percorso di assunzione di due lavoratori con disabilità (uno con una disabilità fisica e l'altro mentale), dalla fase di ricerca di un lavoro, sino al termine del periodo di prova. Entrambi i ragazzi coinvolti erano alla loro prima esperienza lavorativa; il primo è stato selezionato come addetto in una mensa scolastica; il secondo, invece, è stato impiegato come commesso in un supermercato.

2.2 Analisi dei dati

La ricerca è stata condotta secondo un approccio qualitativo basato su un'intervista in profondità volta a raccogliere il punto di vista dei partecipanti rispetto all'esperienza e due studi di caso. L'intervista è uno strumento particolarmente utile per accedere alla prospettiva del soggetto, consente di cogliere le sue categorie e le sue interpretazioni, i suoi sentimenti e le sue teorie implicite (Trincherò, 2004). Grazie alla collaborazione tra intervistato ed intervistatore, infatti, si crea un legame basato sulla narrazione e sulla conoscenza di una medesima storia. In altre parole, intervistato e intervistatore, partecipano insieme, ed attivamente, alla costruzione del senso di quel che stanno raccontando. Una prima serie di do-

mande ha riguardato il contesto entro cui si colloca l'azienda, la natura del lavoro ed il settore di attività. Successivamente, sono state indagate le procedure che vengono messe in atto per decidere di introdurre un accomodamento e quali elementi sono presi in considerazione per classificarlo come accettabile.

Le interviste sono state registrate con il consenso dei partecipanti, ed in seguito trascritte. I dati sono stati analizzati utilizzando un approccio fenomenologico (IPA) che si pone l'obiettivo di far emergere, il più possibile, il punto di vista delle persone intervistate (Smith, 2006). Come sottolinea Trincherò (2004), infatti, il ricercatore mette tra parentesi i suoi preconcetti, le sue convinzioni ed i suoi giudizi di ovvietà, per provare a raggiungere l'essenza del fenomeno. I dati, poi, sono stati condivisi nuovamente con i partecipanti attraverso il Metodo Delphi. In sostanza, i temi salienti emersi dall'analisi sono stati inoltrati, via mail, alle persone intervistate che, a loro volta, hanno inviato i loro commenti a riguardo. Grazie a questa modalità è stato possibile verificare l'accuratezza dell'interpretazione e, al tempo stesso, ottenere informazioni aggiuntive. I colloqui sono stati uno strumento prezioso per raccogliere le opinioni degli intervistati ma non riuscivano a cogliere, in profondità, le modalità attuate per introdurre un accomodamento all'interno delle organizzazioni. Questo è stato il principale motivo che ha condotto all'utilizzo dello studio di caso che è particolarmente utile a comprendere "il come" ed "il perché" si verificano determinati comportamenti all'interno di un contesto di vita. Inoltre, i protagonisti agiscono, al pari del ricercatore, in maniera determinante nella realizzazione della ricerca e nella comprensione dell'evento (Trincherò, 2004). Durante gli studi di caso sono state raccolte delle osservazioni che sono state condivise con gli attori presenti nell'organizzazione; inoltre, ci sono stati dei frequenti colloqui ed i due lavoratori hanno compilato un diario di bordo giornaliero.

3. Risultati

In merito alla definizione degli accomodamenti, dal nostro studio è emerso che possono essere classificati in due grandi categorie: quelli che possono essere pianificati già prima dell'assunzione e quelli che vengono invece decisi nel corso dell'attività lavorativa quotidiana.

3.1 *Gli accomodamenti che possono essere pianificati prima dell'assunzione*

Nella prima categoria rientrano tutti i cambiamenti attuati per rendere accessibile l'ambiente lavorativo e la sua postazione, oltre alle modifiche introdotte nell'organizzazione della giornata lavorativa. Nello specifico, i datori di lavoro ed i dipendenti possono decidere di prevedere l'utilizzo di particolari strumenti (come tastiere modificate, oppure software) che siano di supporto al lavoratore, oppure può essere prevista, almeno in alcuni momenti, l'opportunità di alternare la posizione eretta e quella seduta. Inoltre, è possibile che venga attuata la personalizzazione dell'orario lavorativo e della sua durata, al fine di conciliare le eventuali esigenze del dipendente (per esempio legate all'utilizzo dei farmaci) con quelle dell'organizzazione. Anche la produttività, poi, può essere calcolata in modo differente rispetto a quanto previsto per gli altri lavoratori; solitamente ai dipendenti con disabilità viene chiesto di portare a termine l'80% del lavoro richiesto ai loro colleghi. Questo dato è frutto di una stima che, però, non tiene in conto delle reali capacità dei lavoratori e viene applicata, indistintamente, a tutti i neo assunti con disabilità.

Infine, è spesso compiuta un'analisi volta a valutare l'accessibilità degli ambienti che devono essere frequentati dal lavoratore; solitamente, richiedono particolare attenzione locali come la mensa, i bagni ed i parcheggi.

3.2 Gli accomodamenti che vengono pianificati durante lo svolgimento della attività lavorativa

Oltre a queste modifiche che possono essere stabilite prima dell'assunzione, dall'analisi emergono una serie di accomodamenti che vengono determinati direttamente sul campo, durante lo svolgimento dell'attività lavorativa stessa. Quando il dipendente disabile entra nell'organizzazione viene designato anche un referente (il datore di lavoro stesso, oppure un collega) che lo supporta nello svolgimento della mansione e a cui può rivolgersi in caso di bisogno. Quindi, ogni volta che si trova ad affrontare un imprevisto (oppure una difficoltà), che rende difficile lo svolgimento della mansione, insieme al referente prende avvio un percorso di negoziazione che porta i due attori ad individuare insieme le migliori strategie per affrontare quel problema. Essi possono modificare le procedure, oppure pensare di introdurre nuove regole per portare a termine l'attività; talvolta ad usufruire di tali accorgimenti può essere solo il lavoratore con disabilità mentre in altri casi possono essere estese anche ai colleghi. Inoltre, possono valutare l'opportunità di creare delle routine ed una sequenza di compiti fissi che si possano ripetere nel tempo, allo scopo di aiutare il lavoratore ad acquisire maggiore familiarità con la sua mansione. In riferimento alla gestione delle attività, invece, al lavoratore possono essere anticipate le richieste che gli verranno fatte, con l'obiettivo di assicurarsi che abbia a disposizione il tempo necessario per portarle a termine. Un'altra forma di supporto molto utilizzata è la predisposizione di schemi e di supporti cartacei che contengono la sequenza di passaggi corretta per svolgere il compito. Insieme al referente, infine, il dipendente con disabilità individua le modalità più adeguate per manifestare le proprie emozioni e costruire relazioni positive con i colleghi. Le maggiori criticità emerse dalle interviste, infatti, riguardano gli episodi in cui, delle eclatanti reazioni inaspettate da parte dei lavoratori disabili, hanno avuto ripercussioni negative sul clima all'interno del luogo di lavoro.

3.3 I fattori che determinano la scelta di concedere un accomodamento

La scelta di ricorrere ad un accomodamento deriva sempre dalla difficoltà di portare a termine il compito richiesto. Il primo elemento decisivo è, ovviamente, la percezione del beneficio che l'organizzazione può avere grazie all'introduzione di questa modifica. In questo senso, il percorso di negoziazione è fondamentale poiché consente al dipendente e al datore di lavoro di conoscere le reciproche esigenze ed identificare una soluzione che riesca a salvaguardare gli interessi di entrambi. Un secondo fattore che determina la scelta di concedere (o meno) un accomodamento è la tipologia di modifica che deve essere introdotta. In particolare, sembra essere più facile accordare una modifica che coinvolge solo il dipendente disabile, piuttosto che quelle che incidono anche sull'organizzazione. Ad esempio, gli intervistati hanno dichiarato che i supporti informatici sono maggiormente tollerati rispetto alle modifiche nelle procedure che si possono ripercuotere sugli altri colleghi. Un terzo aspetto significativo, poi, è la cultura presente all'interno dell'organizzazione. Infatti, se i valori vigenti sono basati sull'uguaglianza tra

tutti i dipendenti, allora sarà più difficile concedere un accomodamento, perché potrebbe essere considerato ingiusto da parte degli altri lavoratori. Viceversa, se a predominare sono l'equità ed il rispetto per ciascun membro del gruppo di lavoro, allora è più facile che le modifiche siano considerate come ragionevoli, e quindi accettate positivamente. L'ultimo dato che pare avere un'importanza determinante sono le esperienze precedenti del datore di lavoro, sia in ambito personale che professionale. Quando questo ha già avuto precedenti contatti (positivi) con il mondo della disabilità, mostra un atteggiamento più disponibile e riconosce l'importanza che queste modifiche possono avere per il lavoratore. Al contrario, coloro che non hanno avuto esperienze (o ne hanno avute di negative), solitamente sono più restii ad introdurre dei cambiamenti che reputano non indispensabili ai fini della buona riuscita dell'attività produttiva.

3.4 Come vengono attuati gli accomodamenti?

Gli accomodamenti possono essere esito di una pianificazione consapevole, oppure essere frutto di un percorso di negoziazione quando già il dipendente è all'interno dell'organizzazione. Nel primo caso, le scelte vengono compiute prima dell'assunzione, solitamente in fase di colloquio. La seconda ipotesi, invece, viene attivata come modalità di risposta ad un problema, ad una difficoltà. Il datore di lavoro ed il dipendente identificano insieme delle strategie e, successivamente, provano a metterle in atto nel contesto lavorativo. Il meccanismo che viene messo in atto, di fatto, funziona per "prove ed errori". Detto in altre parole, la bontà delle soluzioni trovate viene verificata direttamente sul campo: se l'esito è positivo, divengono prassi consolidate, in caso contrario, vengono abolite e sostituite. Talvolta questi cambiamenti coinvolgono solo il lavoratore con disabilità, in altri casi, invece, interessano anche i colleghi e possono essere attuati secondo due diverse modalità comunicative. La prima, impositiva, prevede un passaggio di informazioni volto esclusivamente ad informare i lavoratori delle avvenute modifiche; la seconda, più ispirata alla collaborazione, contempla la partecipazione dei dipendenti anche all'identificazione delle procedure stesse. Quest'ultima prassi, solitamente, offre garanzie maggiori di successo, poiché trasmette l'idea che l'azienda considera importante l'opinione di tutti i suoi collaboratori.

4. Quando un accomodamento "ha successo"?

I due studi di caso sono stati particolarmente utili a comprendere i criteri di valutazione utilizzati dai datori di lavoro per definire la validità di un accomodamento. Al termine del periodo di prova, della durata di tre mesi, il dipendente con disabilità fisica non è stato confermato all'interno della mensa scolastica, mentre il secondo lavoratore ha ottenuto un contratto a tempo determinato nel supermercato.

Un accomodamento è valutato positivamente quando consente al dipendente di portare a termine il compito richiesto nei tempi considerati accettabili dall'organizzazione. Il responsabile del supermercato ha dichiarato che inizialmente mostrava al dipendente disabile, attraverso il suo esempio, in che modo portare a termine le attività. Successivamente, ha iniziato ad osservarlo a distanza, intervenendo solo alla fine del compito, per verificarne i risultati. Viceversa, la re-

ferente della mensa ha osservato che il lavoratore aveva continuamente bisogno di essere incoraggiato; inoltre, la sua lentezza rischiava di mettere a repentaglio la buona riuscita del lavoro anche degli altri colleghi. In secondo luogo, un accomodamento è considerato positivo se contribuisce a migliorare le relazioni tra i dipendenti. Sempre dagli studi di caso è emersa l'importanza degli accomodamenti nella gestione delle relazioni sul luogo di lavoro. La difficoltà maggiore per il dipendente con disabilità fisica è stato il suo carattere chiuso che ha messo a disagio i colleghi che, non sapendo quali modalità utilizzare per relazionarsi con lui, erano in difficoltà a comunicargli qualsiasi indicazione e lo hanno emarginato. In questo modo, però, non è riuscito a raggiungere gli standard minimi che gli avrebbero consentito di restare all'interno dell'organizzazione. Infine, l'accomodamento è giudicato adeguato quando arreca un beneficio anche all'organizzazione, oltre che al dipendente disabile. Alcune delle persone coinvolte nella ricerca hanno notato come un accomodamento previsto per il lavoratore con disabilità, si sia rivelato poi efficace anche per i colleghi. Le addette della mensa, per esempio, hanno raccontato che la diversa organizzazione del carrello con le stoviglie, pensata a causa delle difficoltà del lavoratore a sollevare i bicchieri, ha offerto poi un beneficio anche a tutti gli altri.

Conclusioni e implicazioni operative

La ricerca mostra che gli accomodamenti possono riguardare diversi aspetti: l'adeguamento dell'ambiente fisico e della postazione lavorativa; l'organizzazione del lavoro e la sua durata; le procedure per portare a termine la mansione e la gestione delle relazioni con gli altri colleghi. Il primo elemento che i referenti prendono in considerazione, quando devono decidere se concedere o meno un adattamento, è la natura stessa dell'intervento, che può riguardare solo il lavoratore o coinvolgere anche i colleghi. Alcune delle modifiche possono essere pianificate in anticipo, mentre altre sono frutto di una negoziazione che nasce sempre in seguito ad un problema che rende difficile lo svolgimento della mansione. Il momento della negoziazione è fondamentale non solo per comprendere in che modo, concretamente, risolvere la criticità, ma anche per condividere le reciproche necessità e trovare un equilibrio che soddisfi sia il lavoratore che l'organizzazione. Le scelte, però, sono sempre affidate ad un meccanismo basato su "prove ed errori", ed i referenti delle aziende non sembrano sempre possedere le competenze necessarie per gestire questa situazione così delicata. Per questo, potrebbe essere utile una formazione maggiore che consenta loro di comprendere maggiormente i bisogni dei lavoratori disabili e li aiuti a farvi fronte più efficacemente. Inoltre, una conoscenza più approfondita delle caratteristiche delle differenti patologie, può offrire loro degli strumenti operativi da utilizzare nella gestione degli eventi più critici, come per esempio le reazioni emotive inadeguate. La costruzione di un rapporto di fiducia tra il dipendente disabile e il referente risulta essere, di fatto, un primo nodo decisivo per il buon esito degli accomodamenti.

Il secondo elemento che incide nella scelta di concedere un accomodamento è invece legato alla cultura che guida l'organizzazione: quando i valori sono basati sull'uguaglianza, tutti i dipendenti devono essere trattati allo stesso modo e non sono previste eccezioni. Al contrario, invece, se il principio è quello dell'equità, allora ciascuno deve essere messo in condizione di svolgere i compiti richiesti anche grazie all'utilizzo di ausili e supporti. Ecco perché sembra essere

fondamentale il coinvolgimento degli altri dipendenti. Quando vengono esclusi, si trovano nella condizione di dover accettare passivamente le decisioni prese da altri, e sono più facilmente portati ad escludere il dipendente disabile e a considerare gli accomodamenti come un ingiusto beneficio che egli riceve. Al contrario, invece, quando vengono interpellati percepiscono l'importanza del proprio punto di vista ed accettano anche i cambiamenti.

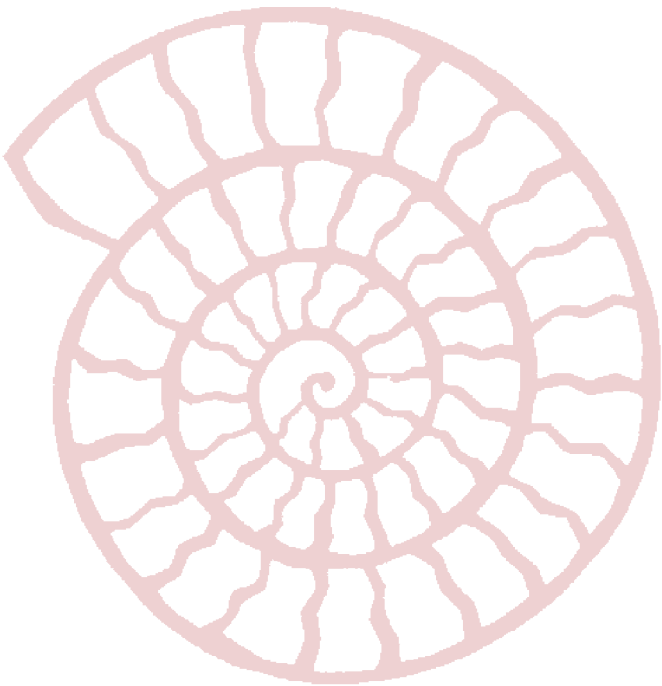
Il terzo aspetto significativo, infine, è legato alla percezione, da parte dell'organizzazione, dell'utilità di tali accomodamenti, ed è influenzata dai contatti precedenti che il responsabile ha avuto con la disabilità. Quando le esperienze sono positive, le richieste vengono più facilmente riconosciute come legittime; al contrario, invece, chi non ha avuto occasioni di confronto è più portato a considerarle superflue e dispendiose. Inoltre, quando il beneficio è previsto solo per il lavoratore con disabilità, è più probabile che i costi siano considerati eccessivi. Viceversa, invece, se ad avere un vantaggio sono anche gli altri colleghi, allora i cambiamenti hanno maggiori possibilità di ricevere una valutazione positiva. Questo elemento è particolarmente interessante poiché, grazie al meccanismo degli accomodamenti, ciascun lavoratore viene messo nelle condizioni migliori per portare a termine il compito richiesto. In questo modo, quindi, è possibile superare la distinzione tra i lavoratori disabili ed i loro colleghi per valorizzare, invece, il contributo che ciascuno è in grado di offrire all'organizzazione.


La natura sociale dell'accomodamento, frutto di un percorso di negoziazione, testimonia la possibilità di costruire esperienze positive proprio grazie alla volontà dei datori di lavoro e dei lavoratori di individuare insieme le soluzioni che soddisfino tutte le parti coinvolte.

Riferimenti bibliografici

- Amick, B.C., Habeck, R.V., Hunt, A., Fossel, A.H., Chapin, A., Keller, R.B. et al. (2000). Measuring the impact of organizational behaviors on work disability prevention and management. *J Occup Rehabil.* 2000;10(1):21–38.
- Angeloni, S. (2013). Integrated Disability Management An Interdisciplinary and Holistic Approach. *SAGE Open*, 3(4), 2158244013510303.
- Baldrige, D. C., & Veiga, J. (2001). Toward a great understanding of the willingness to request an accommodation: Can requesters' beliefs disable the Americans with Disabilities Act? *Academy of Management Review*, 26(1), 8 5–99.
- Bruyère, S. M. (2006). Disability management: Key concepts and techniques for an aging workforce. *International Journal of Disability Management*, 1(1), 149.
- Bruyere, S. M., Erickson, W. A., & VanLooy, S. (2006). The impact of business size on employer ADA response. *Rehabilitation Counseling Bulletin*, 49, 194–206.
- Bruyere, S.M., Erickson, W.A., VanLooy, S. (2004). Comparative study of workplace policy and practices contributing to disability non-discrimination. *Journal of Rehabil Psychol.*;49(1):28–38.
- Colella, A., Paetzold, R. L., & Belliveau, M. A. (2004). Factors affecting coworkers' procedural justice inferences of the workplace accommodations of employees with disabilities. *Person- nel Psychology*, 57(1), 1–23.
- DMEC (2012). *Disability Management Employer Coalition. Best practices in the integration of short- and long-term disability claims.* Retrieved from <http://dmecc.org/2012/07/26/2012-leadership-series-best-practices-in-the-integration-of-short-and-long-term-disability-claims/>
- Dong, S. (2011). Impact of self-efficacy, outcome expectations and affect on requesting job accommodations among individuals with disabilities. *University of Maryland, College Park.*
- Dong, S., MacDonald-Wilson, K. L., & Fabian, E. (2010). Development of the reasonable ac-

- commodation factor survey: Results and implications. *Rehabilitation Counseling Bulletin*, 53, 153–162.
- Fabian, E. S., Waterworth, A., & Ripke, B. (1993). Reasonable accommodations for workers with serious mental illness: Type, frequency, and associated outcomes. *Psychosocial Rehabilitation Journal*, 17, 163–172.
- Fesko, S. L. (2001). Workplace experiences of individuals who are HIV and individuals with cancer. *Rehabilitation Counseling Bulletin*, 45(1), 2–11.
- Frank, J. J., & Bellini, J. (2005). Barriers to the accommodation request process of the Americans with Disabilities Act. *Journal of Rehabilitation*, 71(2), 28–39.
- Harder, L.R. & Scott T. (2005). *Comprehensive Disability Management*. Elsevier Churchill Livingstone, Toronto.
- Hogan, A., Mon Kyaw-Myint, S., Harris, D., & Denronden, H. (2012). Workforce participation barriers for people with disability. *International Journal of Disability Management*, 7, 1-9.
- Hunt, H.A. (2009). The evolution of disability management in North American Workers' compensation programmes. *Reported prepared for Victoria*. British Columbia, Canada, Nidmar.
- Ifoezeh, C. M. (2011). A phenomenological study on the effect of supported employment on individuals diagnosed with bipolar disorder. *Doctoral dissertation, Capella University*.
- Inge, K., Strobel, W., Wehman, P., Todd, J., & Targett, P. (2000). Vocational outcomes for persons with severe physical disabilities: Design and implementation of workplace supports. *NeuroRehabilitation*, 15, 175-187.
- MacDonald-Wilson, K. L., Fabian, E. S., & Dong, S. L. (2008). Best practices in developing reasonable accommodations in the workplace: Findings based on the research literature. *The Rehabilitation Professional*, 16(4), 221–232.
- MacDonald-Wilson, K. L., Rogers, E. S., & Massaro, J. (2003). Identifying relationships between functional limitations, job accommodations, and demographic characteristics of persons with psychiatric disabilities. *Journal of Vocational Rehabilitation*, 18(1), 15–24.
- MacDonald-Wilson, K. L., Rogers, E. S., Massaro, J. M., Lyass, A., & Crean, T. (2002). An investigation of reasonable workplace accommodations for people with psychiatric disabilities: Quantitative findings from a multi-site study. *Community Mental Health Journal*, 38(1), 35-50.
- Metallo, G., Migliaccio, G., & Ricci, P. (2009). La risorsa umana 'diversamente abile' nell'economia dell'azienda'. Disability management e accountability, Giappichelli, Torino.
- Rumrill, P. D., Roessler, R. T., Battersby-Longden, J. C., & Schuyler, B. R. (1998). Situational assessment of the accommodation needs of employees who are visually impaired. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 92(1), 42–54.
- Sabata, D., Bruce, C., & Sanford, J. (2006). Preparing Home Health Clients for Work Opportunities With Workplace Accommodation. *Home Health Care Management & Practice*, 19(1), 12-18.
- Smith, J.A. & Eatough, V. (2006). Interpretative phenomenological analysis. In Breakwell, G. (a cura di) *Research Methods in Psychology*, (3rd edn). London: Sage.
- Trincherò, R. (2004). I metodi della ricerca educativa. Bari: Editori Laterza.
- Yelin, E. (2003). Cost of musculoskeletal diseases: impact of work disability and functional decline. *The Journal of Rheumatology*, 68, 8-11.
- Young, A. E., Wasiak, R., Roessler, R. T., Mcpherson, K. M., Anema, J. R., & Van Poppel, M. N. M. 2005. *Return-to-work outcomes following work disability: Stakeholder motivations, interests and concerns*. *Journal of Occupational Rehabilitation*, 15, 543-556.





Al crocevia tra tempo scolastico e tempo libero: musica di sottofondo come innesco cognitivo in una generazione multitasking

School time- Free time crossroads: Background music as a cognitive enhancer in a multitasking generation

Diana Olivieri

Ca' Foscari University of Venice, Italy
diana.olivieri@univirtual.it

ABSTRACT

This study aimed at searching for crossroads between teenagers' enjoyment and learning, breaking the ancient taboo of bringing chart music in the classroom during classwork simulation. To do this, I decided to investigate the effects of background pop music listening on logical and mathematical performance. Participants included a group of 50 Italian students with a mean age of 16,29 years old. These teenagers from a scientific high school of Rome (Italy) were exposed to 3 different conditions, being Silence-No music, happy-Major mode music and sad-Minor mode music, while completing a battery of tests that included a series of logical-mathematical and spatial tasks. The results showed important differences in performance among the different tests and background conditions. In particular, a sad attitude towards mathematics seems to be predictive of a better mathematics performance during Minor mode music listening. The study offers support to previous research about mood-dependent memory and cognitive-emotional induction, indicating that previously acquired mathematical notions and totally new logical solutions can be triggered or inhibited by different music listening choices through acoustic stimulation, with consequent effects on academic areas, and thus possible applications in the emerging field of neurocognitive pedagogy.

Lo studio mira a cercare punti d'incrocio tra gradimento e apprendimento nei giovani, rompendo l'antico tabù di portare la musica da classifica in classe durante la simulazione di un compito in classe. Per farlo, ho deciso di indagare gli effetti dell'ascolto di musica pop in sottofondo sulla performance logico-matematica. I partecipanti includevano un gruppo di 50 studenti italiani con un'età media di 16,29 anni. Questi ragazzi di un Liceo scientifico di Roma (Italia) sono stati esposti a 3 diverse condizioni, ossia Silenzio-Assenza di musica, Musica allegra-in modo maggiore e musica triste-in modo minore, durante il completamento di una batteria di test che includeva una serie di compiti logico-matematici e spaziali. I risultati hanno mostrato importanti differenze di performance tra i diversi test e le condizioni di sottofondo. In particolare, un'attitudine triste verso la matematica sembra predittiva di una migliore performance matematica durante l'ascolto di musica in modo minore.

Lo studio offre sostegno a ricerche precedenti sulla memoria umore-dipendente e sull'induzione cognitivo-emotiva, indicando che nozioni matematiche precedentemente acquisite e soluzioni logiche totalmente nuove possono essere innescate o inibite da differenti scelte di ascolto musicale attraverso la stimolazione acustica, con effetti conseguenti sulle aree accademiche, e quindi possibili applicazioni nel settore emergente della pedagogia neurocognitiva.

KEYWORDS

Neurocognitive pedagogy, Background music, Logical-mathematical thinking, Mood-dependent memory, Cognitive-emotional induction, Pedagogia neurocognitiva, Musica di sottofondo, Pensiero logico-matematico, Memoria umore-dipendente, Induzione cognitivo-emotiva.

Introduction

Background music can be defined, following Radocy & Boyle (2003), as any music played while the listener's attention is focused primarily on a task or activity – studying, working or other academic preparations – other than listening to music.

In particular, Boal-Palheiros & Hargreaves (2001) state that home music listening is linked to mood, enjoyment, and social relationships, while school music listening, typically centred on classical and scholarly repertoire and mostly disliked by students, is more often associated to motivation, achievement, and learning.

In an interview with the Washington Post, Jay Giedd, a practicing youth psychiatrist and chief of brain imaging at the National Institute of Mental Health in Bethesda (USA), points out that “if a teen is doing music, sports, and academics, those are the cells and connections that will be hardwired” (Are Teens Just Wired That Way?, 2001, p. A01).

Indeed, some researchers have explored the possible transfer of cognitive abilities to other curricular areas by theorizing that exposure to music, through informal participation and/or formal instruction, can facilitate nonmusical learning (for an overview, see, e.g., Cockerton, Moore & Norman, 1997; Madsen & Forsythe, 1973; Manthei & Kelly, 1999; Schellenberg, Nakata, Hunter & Tamoto, S., 2007; Wolfe, 1983).

Even so, a solid research base for these claims seems to be lacking.

1. Theoretical Background

1.1 *Media literacy education*

Following the footsteps of Umberto Margiotta (1997, 2006), media education can be considered as the ongoing process that allows students to become multi-alphabetical citizens, and achieve media literacy, an exceptionally versatile educational tool to enhance programs of experimental didactics and pedagogy.

Jolls & Thoman (2004, p. 22) of the Center for Media Literacy (CML) state that “Media literacy is the 21st century approach to education [...] provides a framework to access, analyse, evaluate, create and participate using messages in a variety of forms [...] builds an understanding of the role of media in society, as well as essential skills of inquiry and self-expression necessary for citizens of a democracy”.

Pioneering Canadian media educator Chris Worsnop (1999, p. x) chooses the term “media education as a broad description of all that takes place in a media-oriented classroom, whether the subject matter is English, history, geography or science”, while “media literacy is the expected outcome from work in either media education or media study. The more you learn about or through the media, the more media literacy you have (...)”.

It is possible to exploit music as a target medium to help students become mathematically literate, in line with my previous studies about media literacy and music (Barone & Olivieri, 2005a, 2005b, 2006, 2007; Olivieri & Barone, 2007). After all, the existence of a relationship between music and spatial reasoning – a skill that mathematics can use effectively – has already been firmly established (see, e.g., Hetland, 2000; Rauscher, Shaw & Ky, 1993; Rauscher, 2002; Scripp, 2002).

1.2 Mathematical literacy

Maths literacy and numeracy refer to the ability to identify and understand the role that mathematics plays in the world.

Students with high levels of mathematical literacy may have better opportunities for post-secondary education, jobs, and lifelong learning, particularly for careers in science and technology, which ultimately enhance the capacity of the Italian economy for innovation.

A limit of Italian secondary school is apparently to privilege algorithmic-procedural learning over strategic one, intended as the habit to solve problems, searching for the most efficient strategy.

In Italian high secondary school, the central contents of mathematics are: number, geometry, measure, data, predictions, and an introduction to rational thinking, all key elements of the disciplinary structure at the epistemological level.

1.3 PISA Programme for International Student Assessment

PISA evaluation of the scholastic system is an OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development) cyclic, decentralized project of comparative data.

Like every other domain, the PISA framework for the assessment of mathematics – comprising the four overarching ideas of space and shape, change and relationships, quantity, and uncertainty – defines the content that students need to acquire, the processes that need to be performed, and the contexts in which knowledge and skills can be applied¹.

If we take a look at PISA 2006, 15-year-old Italian students achieved an estimated average combined maths score of 462, performing at roughly the same level as in 2003 (466).

Since the middle range of PISA scale score for 15-year-old students among the 57 countries participating in the OECD PISA assessment was 484, Italian score only falls into the low range of PISA scale, locating Italy as the G-7 country² with the lowest average maths score (see Figure 1). It also compares unfavourably with scores internationally.

A key policy challenge, for G-7 countries, is to improve the performance of education and health systems, while containing their cost. It makes the national picture for Italy even more desolating.

- 1 In PISA 2003, students' performance in mathematics was reported separately for each of the four content areas, as well as the combined mathematics scale. In PISA 2006, however, because mathematics was a minor focus and had a smaller proportion of the testing time, results have only been reported on a single combined scale. In spite of this, the 2003 and 2006 mean scores for each country show very similar trends, and thus they are comparable.
- 2 The G-7 countries – France, Germany, the United Kingdom, the United States, Canada, Italy, and Japan – are the seven leading and most industrialized countries.

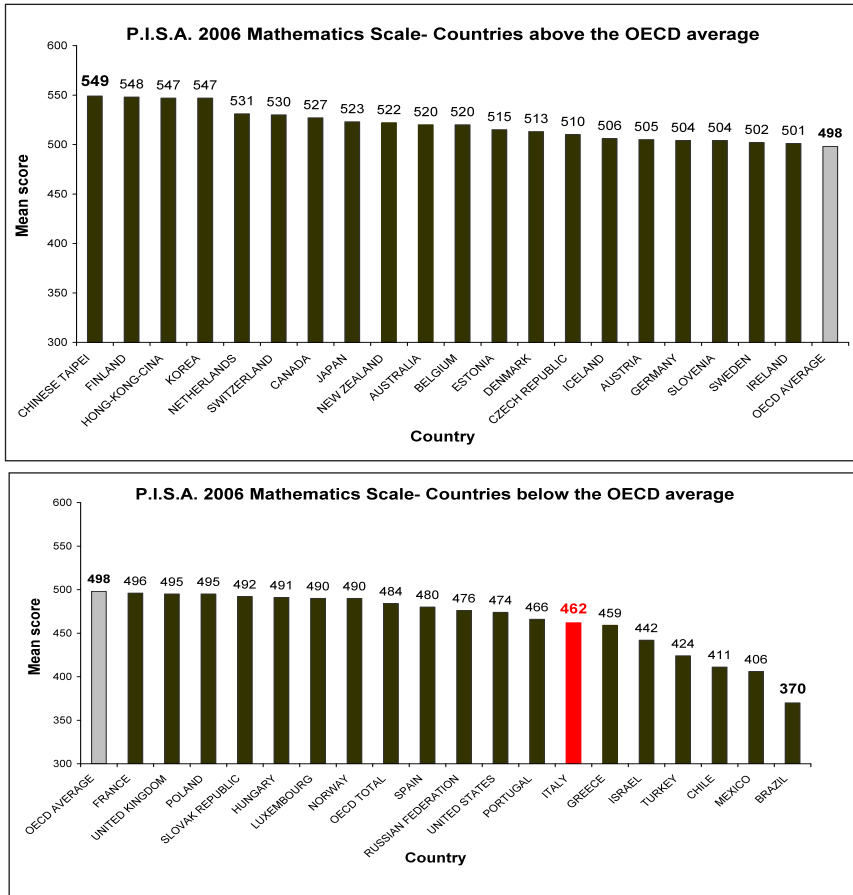


Figure 1 - PISA 2006 mathematics scale: Countries above the OECD average (upper graphic) and countries below the OECD average (lower graphic).

2. Research objectives

The influence of music exposure has been well documented, and students of all ages often claim that they can study and learn more effectively while listening to music. That being so, I decided to explore the effects of two conditions of background music listening (sad-Minor versus happy-Major music mode), and a control condition (Silence-No music) during maths class, on a complex cognitive performance.

The two background music conditions mimic homework settings, since students indicated, through a specific questionnaire, to devote themselves to massive multitasking³ while studying. The control condition mimics a normal class-work setting.

- 3 The term “multitasking” refers here to the student habit of constantly switching among multiple activities, such as listening to music, instant-messaging, checking emails, sending and receiving SMSs and MMSs while studying.

Students' grades in mathematics and the three acoustic background conditions were the independent variables for this research, while the dependent variables were students' cognitive test scores, obtained under the three above mentioned conditions.

Our group of scientific high school students from a public school of Rome, Italy (N = 50, mean age = 16,29, std.dev. = 0,69) represented a cross-section of the high school community, and could be described as substantially homogeneous in terms of age, social class (middle), gender distribution, educational level, and maths grades.

Though all the students had previous musical background exposure, none of them serving as subjects were music majors.

3. Apparatus and materials

3.1 Music selection

Since the terms "Major" and "Minor" mode may cover a wide range of stylistic variability, this study used specific musical examples, taken from the international pop scene of bands, singers, and performers explicitly indicated as liked (i.e., habitually downloaded and listened) by the study participants.

The two music selections had the following criteria of choice: a) Ionic-Major mode, fast staccato, happy-positive sounding intervals (e.g., perfect fifth C-G or D-A interval) as in Fool's Garden's *Lemon Tree*, Linkin Park's *Shadow of the Day*, or Oasis' *Whatever*; b) Phrygian-Minor mode, slow/fast legato, sad/angry sounding intervals (e.g., minor second E-F or C-Db, diminished fifth-"tritone", and flat seventh) as in Tokio Hotel's *On the Edge*, My Chemical Romance's *Sleep*, or Nirvana's *Heart Shaped Box*. Ionic and Phrygian modes were specifically chosen in order to maintain equal distance on the chromatic line that goes from a maximum of lightness to a maximum of darkness, respectively (see a graphic illustration of chromatic effects in Figure 2).

While Phrygian or natural Minor mode – also known as the Spanish gipsy scale, more linked to structural surprise and dissonance – is universally associated with sadness, fear, and failure, Ionic mode – also known as Major mode, structured upon the traditional style of consonant Baroque intervals – is naturally associated with happiness, success, and achievement.

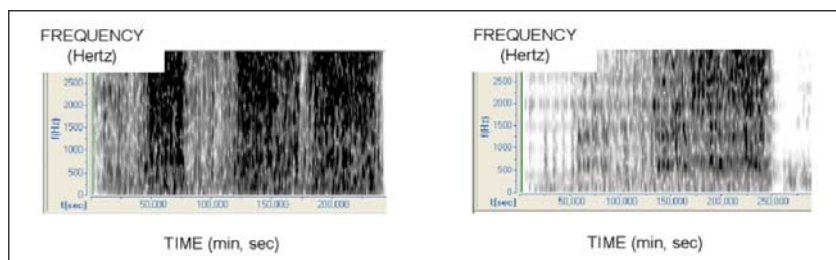


Figure 2 - Spectrograms of two selected songs. On the left: Phrygian mode song *On the Edge* by Tokio Hotel. On the right: Ionic mode song *Shadow of the Day* by Linkin Park⁴. As we can see, the image on the right side is much clearer and more brilliant than the left one.

4 A spectrogram or "sonogram" is a psychoacoustic tool that transforms sounds into images to represent graphically the frequencies of a sound signal that vary with time.

Nowadays, we also know that Phrygian music is heavily proposed by the music industry, and almost universally liked by youngsters and teenagers all over the world.

The acoustic level of listening was fixed at comfortable 70 decibels of sound pressure for the two background music conditions, while in the control condition of Silence-No music, there were 40 decibels of natural sound pressure.

3.2 Maths & Music Attitude Questionnaire

Cognitive and emotional attitudes of teenagers towards music and mathematics were investigated through a self-rating questionnaire, compiled by the author and checked by professionals. The Maths & Music Attitude Questionnaire asked students to assess their personal approach to music and mathematics (e.g., music listening style, preferred songs, favoured music styles/genres, mathematics adjective checklist, etc.), and to indicate their actual grade in high school mathematics.

3.3 Battery of cognitive tests

The cognitive battery of four paper and pencil tests selected for this research included:

- The AC.MT (Calculus Ability, Memory & learning Transfer) protocol comprising 7 exercises for each test booklet, analogue to OECD PISA 2006 for the assessment of mathematical literacy (Cornoldi & Cazzola, 2003; OECD, 2006, 2009).
- The GEFT-Group Embedded Figures Test (Witkin, Oltman, Raskin & Karp, 1971) comprising 6 items for each test booklet, a spatial reasoning test about flexibility of closure, based on mental rotation and disembedding of fractal shapes.
- The SPM-Standard Progressive Matrices (Raven, Court & Raven, 1996) comprising 20 items for each protocol, a logic nonverbal culture-fair test about reasoning skills.
- A set of 20 series of figures taken from the “Hunting Error” Test (Boncori, 1989), a graphic-symbolic test about critical thinking.

The first part of the battery of tests requires to access long term memory, and to apply algorithm rehearsal strategies, while the other three components imply multidimensional constructs of problem solving strategies, and spatial ability.

The total score gives a report of reasoning proficiency, while the first component alone of the battery (i.e., the AC.MT Test) gives a specific score of strictly mathematical ability.

4. Procedure summary

In a first phase, the students completed a self-rating questionnaire about the following areas: school level in mathematics (from A-Excellent to F-Failure), multi-tasking tendency, music listening habits, preferred songs, and favoured music styles/genres. The students were also asked to choose one or more adjectives

from a list of 12 possible choices to describe their personal attitude towards maths discipline. Examining questionnaire responses as a whole, it emerged that all students admitted to listening to music at home while studying, and in their free time too.

In a second phase, the students were exposed to three different background acoustic situations – Major mode music, Minor mode music, and Absence of music – over an established period of time, while completing three parallel forms of a measure of cognitive level and maths placement during class time. All tests – a total of 53 verbal and nonverbal items – were set in Italian. The three parallel versions of the battery of tests showed significant correlations, ranging from $r = 0,69$ to $r = 0,67$ ($p = 0,01$).

The students were told the following: “You will be played a series of music files that you told us you like very much. At the same time, you will be asked to complete a series of graphical and pencil exercises, similar to the ones you would find in a test for university orientation and/or admission”.

Examinees were invited to take all the time they needed to complete all tests (indicatively 5 minutes for questions/explanations and 45 minutes to take the tests).

They were also asked to do the tasks the best they could, although their performance would not be graded for school in any way. Any verbal comment was recorded.

Before the real experiment began, subjects were presented with training trials to familiarize with the task and the quasi-experimental setting. The researcher then distributed the booklet of tests.

In the first class session, Phrygian-Minor mode music played throughout the entire battery of test administration. During the next class session, the researcher followed the same procedure for the battery of tests-form two, except that, this time, Ionic-Major mode music recordings provided the background music. Again, the selected music played during the whole test session. For the third test form, the research design did not include any music at all.

The students were then classified according to a median split on each test.

Finally, the last phase of the classroom intervention was dedicated to a conclusive joint discussion. The students were also given some technical explanations about the principles that guided music selection, as the proposed media literacy approach dictates.

5. Results

5.1 Questionnaire responses

46% of subjects indicated to study while multitasking as their first choice (see Figure 3), and 42% as their second choice.

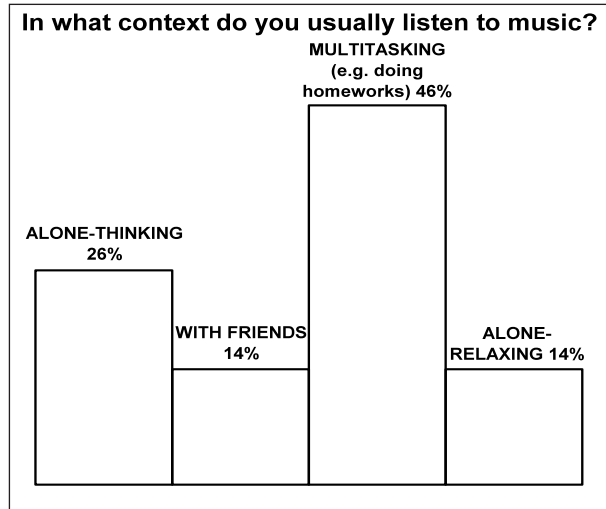


Figure 3 - Questionnaire results: % answers to the question about music listening style in our sample of students (N = 50).

It really seems that we are asked to face a “multitasking generation”. Participants also reported a worrying 43% failure rate in mathematics (see Figure 4), with high ratings of a negative attitude towards this discipline, compared with all other major school subjects (see Figure 5).

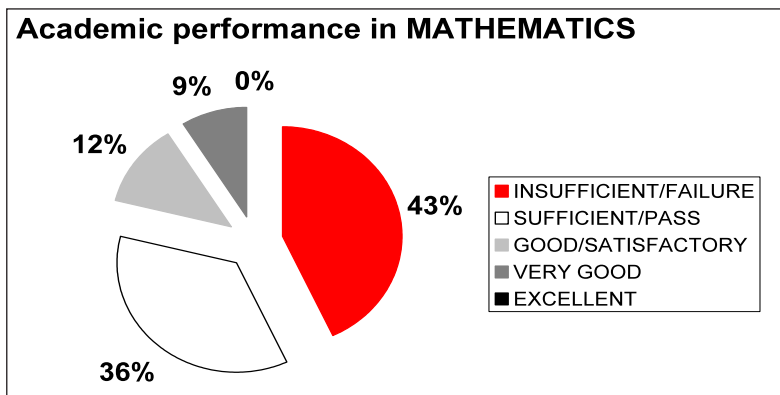


Figure 4 - Questionnaire results: Rates of academic performance in mathematics in our sample of students (N = 50).

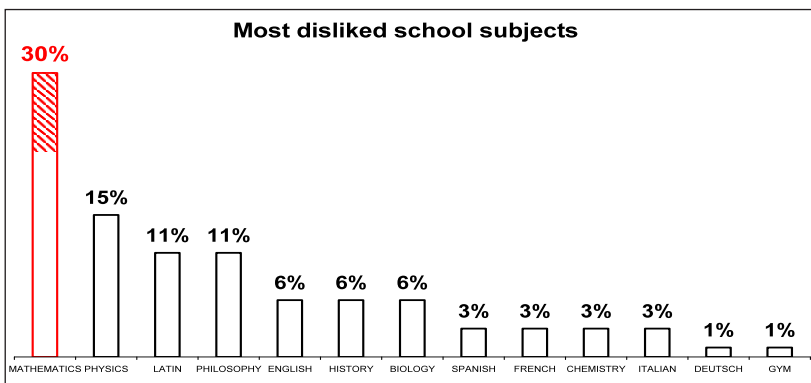


Figure 5 - Questionnaire results: % answers to the question about the most disliked (upper graphic) and the most liked (lower graphic) school subjects in our sample of students (N = 50).

As we can see in Figure 6, adjectives that better described personal attitude towards mathematics in our sample of students were:

“Complicated” (20%).

Almost equally “Boring” (18%) and “Annoying” (17%).

“Sad” (14%), “Constructive” (11%), and “Fundamental” (6%).

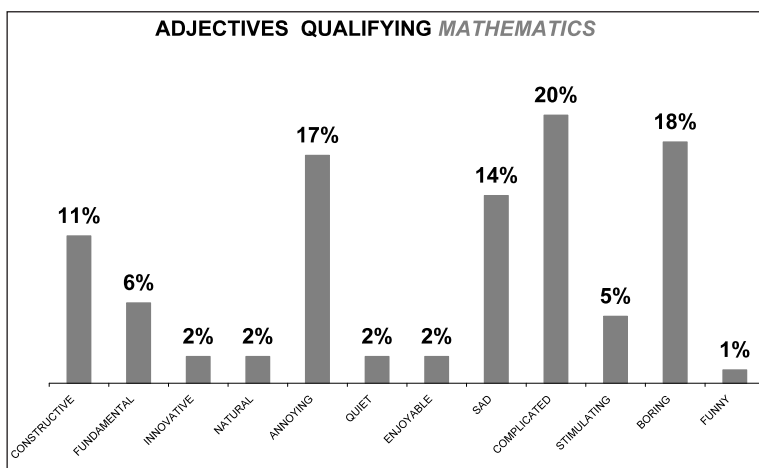


Figure 6 - Questionnaire results: % of adjectives qualifying mathematics, checked from a list by our sample of students (N = 50).

5.2 Correlations

Correlations were calculated to see if there was any relation among cognitive-emotional tendencies towards mathematics, maths grades, and multitasking habit.

In Table I, only significant correlations were reported. In particular, a significant negative relation emerged between multitasking and considering mathematics a “Fundamental” subject, which needs total concentration.

<i>Independent Variables Correlations – Pearson's Correlations</i>								
	Boring	Sad	Annoying	Fundamental	Constructive	Complicated	Maths Grades	Multitasking
Boring	-	.449**	.730**	-.306*	-.317*	-	.403**	-
Sad	.449**	-	.615**	-	-	-	-	-
Annoying	.730**	.615**	-	-	-	.354*	-.329*	-
Fundamental	-.306*	-	-	-	-	-	-	-.374**
Constructive	-.317*	-	-	-	-	-	-	-
Complicated	-	-	.354*	-	-	-	-	-
Maths Grades	.403**	-	-.329*	-	-	-	-	-
Multitasking	-	-	-	-.374**	-	-	-	-
N	50							

* Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed)
 ** Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed)

Table I - Product-moment correlations for adjectives qualifying mathematics

5.3 Analysis of Variance

ANOVA technique was used to analyse the differences among test scores for the three background acoustic conditions.

All maths grades obtained better results in the Major mode listening condition, a similar average performance for the SPM component in both the control (Silence-No music) and Minor mode listening conditions, and worse results in the Minor mode listening condition for both the GEFT and "Hunting Error" components of the cognitive battery of tests.

Overall, one-way repeated measures ANOVA revealed statistically significant differences among the three testing conditions.

There emerged remarkable better scores in the Major mode condition ("Major mode" mean score = 0,66) than in the other two conditions ("Silence-No music" mean score = 0,57; "Minor mode" mean score = 0,56), confirming the differential effect of background music stimulations on general cognitive performance (see Table II and Figure 7).

Mean number of the Total Cognitive Battery items answered correctly						
Listening condition	N	M	SD	F-value	df	p-value
Major mode	50	0,66	0,14	33,49	2, 44	<,0001
Minor mode	46	0,56	0,14			
Silence-No music (Control)	50	0,57	0,16			

Table II - Descriptive statistics of the Total Cognitive Battery Scores for the three background acoustic conditions

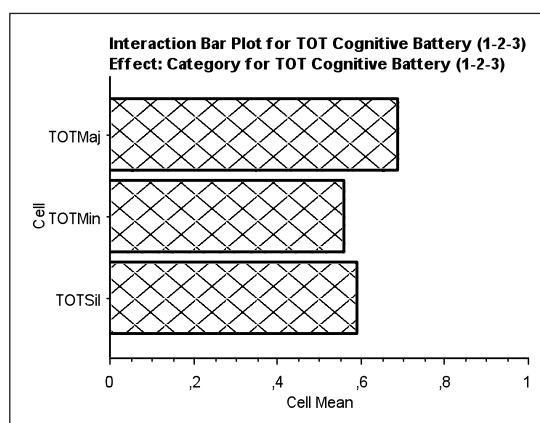


Figure 7 - Histogram about cognitive performance for repeated measures on the battery of tests: Total mean scores on the three background conditions (Major mode, Minor mode, and Silence-No music).

In particular, our students performed constantly better in the Major mode condition for all the three graphic components about spatial intelligence and critical thinking.

In both Silence-No music and Minor mode administrations, scores were relatively low, with no statistically significant differences for all four school levels (i.e., B-Very good, C-Good, E-Sufficient, and F-Failure).

Compared with both Minor mode and Silence-No music condition, in the Major mode condition students appeared more skilled in choosing the right matches in all spatial and critical exercises, without big hesitation.

Quasi-experimental data for each component of the cognitive battery of tests were then separately analyzed.

While all the other components (i.e., the creative ones, linked to problem solving) reconfirmed the overall tendency, the AC.MT maths & memory component, linked to algorithmic learning, showed a very different trend, with a significantly better performance in the Minor mode music listening condition ($F = 5,67$; $p\text{-value} = 0,02$). The ANOVA table for each component of the cognitive battery shows this particular trend (see Table III).

<i>ANOVA for the three listening conditions (Major mode, Minor mode, Silence-No Music)</i>				
	count	F-value	df	p-value
AC.MT	45	2,45	2, 44	,02 (n.s.)
SPM	44	87,68	2, 43	< ,0001
GEFT	45	20,94	2, 44	< ,0001
“Hunting Error”	44	26,88	2, 43	< ,0001

Table III - ANOVA for the three background acoustic conditions: single tests (AC.MT, SPM, GEFT & “Hunting Error”)

The apparent absence of significance for the maths component is explained by a further observation.

If we look at Table IV and Figure 8, we can see that in both the Control (Silence-No music) and Major mode conditions, the students obtained very similar results on the AC.MT maths test.

<i>Mean number of the items of the four components of the Cognitive Battery answered correctly</i>									
	Major mode			Minor mode			Silence-No music (Control)		
	N	M	SD	N	M	SD	N	M	SD
AC.MT	50	0,58	0,20	46	0,66	0,19	50	0,59	0,23
SPM	49	0,86	0,09	45	0,67	0,12	49	0,64	0,18
GEFT	50	0,73	0,22	46	0,57	0,18	50	0,59	0,21
“Hunting Error”	50	0,61	0,20	46	0,41	0,25	50	0,53	0,22

Table IV - Descriptive statistics of the single tests' scores of the cognitive battery for the three background acoustic conditions

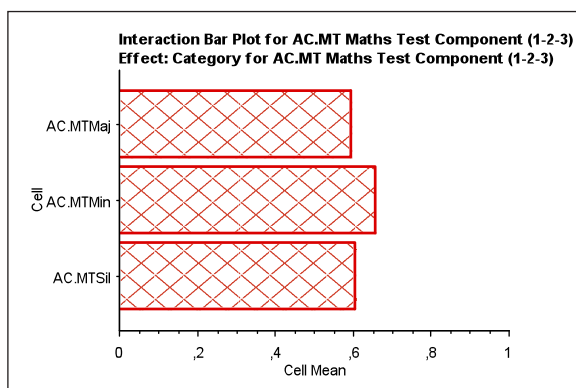


Figure 8 - Histogram about cognitive performance for repeated measures on the maths component of the battery of tests: Mean scores on the three background conditions (Major mode, Minor mode, and Silence-No music)

Furthermore, in the Control condition a statistically significant correlation emerged between considering maths “complicated” and not doing multitasking while studying ($t = 2,23$; $p\text{-value} = 0,03$) for the students who obtained higher scores on the cognitive battery of tests.

Finally, in the Minor mode condition, for the Hunting Error component of the battery, emerges a sort of transposition of the annoying effect of Phrygian music for high level students.

Overall, these data indicate that students who perform well in mathematical literacy perform better than students with poor marks in mathematics not only in a normal school setting, but also in both the proposed background music listening conditions.

5.4 Multiple Linear Regression

Further analyses were conducted to explore the origin of the emerged patterns of interactions.

Searching for explanatory variables, total scores were regressed on maths attitude tendencies, maths grades, and multitasking habits.

Regression analysis applied to these data showed that music had a significant impact on cognitive scores, also confirmed by post-hoc analyses. Independent F-tests were done to examine where to locate the main effects of the two background music conditions.

A statistically significant effect on AC.MT maths scores emerged for Minor mode music. The multiple regression model for the Minor mode listening condition for the total battery returned $F = 3,76$ with a $p\text{-value}$ of $0,005$, and a beta-coefficient of $0,48$ ($t = 2,80$; $p\text{-value} = 0,008$) for the “Maths is Sad” variable.

The same proposed model also returned a significant $F = 3,01$ and a $p\text{-value}$ of $0,02$ in the AC.MT maths component of the battery, with the “Maths is Sad” variable explaining by itself 34% of data variability (model fitting $R^2 = 0,34$), for a high beta standardized coefficient of $0,59$ ($t = 3,31$; $p\text{-value} = 0,002$).

Relatively low VIF-Variance Inflation Factor indexes confirmed a lacking of multicollinearity among the independent variables.

The same multiple linear regression model didn’t show to contribute sub-

stantially to the data set variability in both Control (TOT "Silence-No music": $F = 2,20$; $p\text{-value} = 0,06$; $R^2 = 0,25$) and Major mode conditions (TOT "Major mode": $F = 1,11$; $p\text{-value} = 0,37$; $R^2 = 0,14$).

In the Control condition, in particular, a strict correlation emerged between scores and the following:

Not doing multitasking ($t = -2,228$; $p\text{-value} = 0,03$).
Considering mathematics as "complicated".

The conditions "Major mode pop music listening during cognitive test" and "Minor mode pop music listening during the cognitive test" were then regressed on MS ("Maths is Sad") and MNS ("Maths is Not Sad") respectively, controlling for the Silence-No music condition.

Regression analysis confirmed a statistically significant better effect on the Minor mode condition for the "Sad" subgroup ($F = 16,84$; $p\text{-value} = 0,0003$: see Table V) and no significance for the "Not Sad" subgroup of students (see Table VI).

<i>Independent variable: "Maths is Sad"</i>					
	Major mode	Minor mode	Silence-No music (Control)	F-value	p-value
count	28	28	28	16,84	0,0003
df	2, 27	2, 27	2, 27		
mean	0,59	0,69	0,63		
std. dev.	0,19	0,17	0,22		

Table V - Descriptive statistics and ANOVA for the "Maths is Sad" variable

<i>Independent variable: "Maths is Not Sad"</i>					
	Major mode	Minor mode	Silence-No music (Control)	F-value	p-value
count	22	22	22	0,05	0,95 (n.s.)
df	2, 21	2, 21	2, 21		
mean	0,58	0,57	0,58		
std. dev.	0,21	0,20	0,25		

Table VI - Descriptive statistics and ANOVA for the "Maths is Not Sad" variable

At this point, the variables "Maths is Sad" (MS) and "Maths is Not Sad" (MNS) were coded 1 and 0 respectively, in order to allow post-hoc procedures.

Using post-hoc Bonferroni method for the "Sad" and "Not Sad" variables to control and reduce global familywise error Type 1, the results were fully reconfirmed significant at the $p < .05$ level (mean difference = 0,06; critical diff. = 0,05; $p\text{-value} = 0,02$).

Post-hoc analyses also showed a constant significant difference between B-Very good and F-Failure maths levels in all four tests of the cognitive battery.

The proposed regression model appears good for the Minor mode listening condition, showing an amazing positive impact of this background music on maths test scores for the students who consider mathematics a “sad subject”, being “Sad” the variable that mostly explained the data variance.

In the next paragraph, we will examine a range of possible explanations for the reported higher maths scores in students with a “sad” attitude towards mathematics, during Minor mode music listening.

6. Discussion

Emotion induction seems to be strongly implied in cognitive performance. Kandel, Schwartz & Jessell (1995, p. 607) remark that “cognition and emotion affect each other reciprocally”, so that thoughts cause emotion elicitation, and emotion affects thinking processes.

The proposed regression model may indicate a fundamental priming of negative emotional states through Minor mode-*Phrygian* pop music listening, with established effects on cognitive performance.

The mind of our group of teenagers seemed more prone to wander in negative emotional states during this listening condition, and we all tend to indulge in bad moods when we are sad, disappointed or frustrated.

It may be that music enhanced cognition through emotional consonance, so Minor mode music primed negative emotions, influencing in particular students who considered mathematics as a sad subject. The students were tuned to the negative emotion produced by Minor mode music, with its components of sadness and failure.

In other words, music seems to have enhanced cognition, and thus academic proficiency, through emotional arousal.

In the Major mode pop music listening condition, a cognitive dissonance between conflicting emotions brought to worse scores in the strictly mathematical component of the cognitive battery of tests proposed to the sample of students.

By contrast, in the Minor mode pop music fruition, sad mood matched with the emotional valence of this kind of music. Not only declared sadness, but also the undeclared anxiety elicited by this music probably contributed to a better maths proficiency (see Yerkes & Dodson, 1908).

The behavioural index of increased anxiety was represented by the students' faster rate of completion of the battery of tests (in terms of the average time required to complete the task) during the sad-anxious music listening session, compared with the happy-heartening music listening session.

Modern Phrygian music, massively offered by the music market to adolescents, due to the hybrid nature of its structural cues, produced a state of arousal and remarkable sadness at the same time. This music mode, mathematically irregular and hardly decipherable, allows the listener to experience a combination of sadness and anxiety in the same music excerpt.

Because psychomotor acceleration is a salient index of arousal, whether naturally occurring or experimentally induced, it seems reasonable to suppose that the students were also activated by the selected music.

An intriguing explanation for these results is based on the principle of communicating vases, which not only applies to physics, but also to psychosocial and educational matters.

Finally, during the Silence-No music condition, attention was focused on exercise complexity and cognitive demand, as referred by students in their verbal comments.

These results suggest that a possible reason for the main effect of emotional tendencies towards mathematics over cognitive performance – that is, the fact that the “Maths is Sad” and “Maths is Not Sad” groups showed an overall performance remarkably different in this quasi-experimental design – was due to the presence of different background acoustic conditions.

Sad-sounding music seems to “trigger” cognitive performance in mathematical testing, through emotional consonance. In fact, the students appeared “tuned” on the negative emotion produced by the Minor mode pop music.

Conclusions

Music is worldwide identified as the subject students probably love as much as they hate mathematics. Emotion and cognition are two faces of the same coin, and new didactic models should take advantage of this relationship, drawing on the ultimate findings of neuroeducation and psychological research.

To sum up, we can draw some in-depth observations that may help expanding the meaning and applications of what has emerged from this study:

- It is important to favour personal implication in the construction of knowledge and competence: As Guy Brousseau (1998) proposes, the most effective learning situations are a-didactic ones, usually considered ecologically valid by students themselves. Media (literacy) education, in particular, can reach teenagers’ needs, by speaking “their language”. Outcomes like the ones presented in this study are the best measures about the effectiveness of a curriculum based on Media (literacy) education, starting, e.g., from Cultural Studies to bridge the gap between school and out-school life. Moving in the same direction, Meinert Meyer proposes to make the learner’s habit formation (e.g., the apparently widespread multitasking tendency emerged in my study) a part of didactics. Being these habits structurally fundamental in the formation of people’s behaviour, he also states that “teachers should create *learning environments*, ensuring that the students’ personal experience becomes the focus of all learning endeavours” (Meyer, 2007, p. 162).
- Listening to music seems to play an important role among higher brain functions. Since the early nineties, Hellmuth Petsche and his collaborators at the University of Vienna, have started to determine the coherence of sonic waves on many sites of the cerebral cortex, and to locate various systematic patterns of cerebral functioning for different listening strategies (e.g., Bhattacharya & Petsche, 2001; Petsche & Bhattacharya, 2002; Petsche et al., 1993). Other studies have further suggested the different effects of various types of music and different musical preferences on the EEG (see Birbaumer et al., 1996; Jeong, Joung & Kim, 1998). For instance, a subject will concentrate on sound patterns, without paying attention to their structure when he/she listens to Schoenberg (i.e., dodecaphonic music, analogue to ancient Phrygian mode), while he/she will pay attention to both pattern and structure when he/she listens to Mozart (i.e., Baroque music, analogue to ancient Ionic mode). Thus, his/her brainwaves will show differences in their patterns of cooperation. Influence of music exposure in the absence of explicit memory has also been well documented (see, e.g., Peretz, Gaudreau & Bonnel, 1998).

- If we listen to music while studying and trying to learn something, information may become more specialized and difficult to recall and codify for further use.

With regard to this view, information stored in the hippocampus allows to change the original context of acquisition, while information stored in the striatum is tied to the context of acquisition (McDonald & White, 1993): if the emotional background is the same, the work will be easier to accomplish.

This probably means that our multitasking students had stored maths information not only in the striatum, but also in a context of bad mood and discontent. It surely doesn't mean that every student in the world will consider maths a "sad subject", fortunately...

Specifically, we know that a negative encoding context will trigger activity in the right amygdala, an area frequently associated with negative emotions.

Results showing involvement of amygdala in recall of emotionally charged information provide some support for this idea by illustrating a functional role for this structure in retrieval (Baxter & Murray, 2002; Erk et al., 2003; Lewis & Critchley, 2003; Schneider et al., 1997).

It means that emotions act not only as cues, but can fundamentally alter the way that subjects deal with cognitive information.

- Mathematics contents are, in themselves, emotionally neutral, but they have repeatedly shown to acquire a (negative) emotional valence, thus requiring an involvement of the emotional neural system for their retrieval. Accordingly, this pilot study can be explained as an interesting and clear example of long-term mood-dependent effect on memory, applied to a specific school subject and consequently, to academic proficiency.

Mood-dependent memory occurs when the congruence of current mood with the mood at the time of memory storage helps recall of that memory (see, e.g., Blaney, 1986).

As noted by Eich & Macaulay (2006), the existence of mood dependence is predicted or implied by many influential memory theories, and today research has shown the possibility of obtaining consistent evidence of mood dependence, provided that certain conditions are met.

In particular, mood-dependent memory effects on cognition are extremely evident when moods vary on both pleasure and arousal than when they vary on pleasure alone. It means that they are consistently significant in anxious-sad combinations. Moreover, moods seem to preferentially affect the storage and retrieval of complex information.

A natural corollary to all this, is that attempts to recollect information when experiencing a mood unlike that experienced during the original learning event, may be harder and less successful than attempts made during a similar mood.

Finally, we can say that this study replicates and demonstrates mood dependent memory on complex information, that is mathematical strategies' rehearsal. In fact, past research has only demonstrated mood-dependent memory on literacy contents' rehearsal, such as target words, passages, and texts (e.g., Eich & Metcalfe, 1989; Schare, Lisman & Spear, 1984).

- The impact of environmental conditions on learning and performance may reveal interesting keys to the inner working of human thought processes. The concept of "environment", applied to memory, shows a particular theoretical richness. At the same time, the concept of mood as a contextual cue for retrieval and remembering has won new support.

As Kirsti Klette points out, the understanding of context was recognized as a

new research objective of educational interest about thirty years ago, through a renewed attention to the active role played by learners in their learning situations (Klette, 2007). Since a man's behavior is largely a reflection of his environment, Yves Chevallard (2007) makes another interesting observation, that is: "the maze explains the behavior of the mouse much better than does its cognitive structure or its exposure to other factors – for example, to classical music versus 'hard rock' music. In the case of mathematics teaching and learning, this conclusion led to another question – about what the pupil's environment was made of" (Chevallard, 2007, p. 131).

From this point of view, my study has shown that music listening choices can really become a "mental maze", in which adolescents constrain themselves. Moreover, mathematical knowledge was probably imparted in a climate of mutual tension and discontent.

- Research in the area of emotion and cognition indicates that experimental manipulations of mood exert powerful effects on the performance of some types of tasks, but often pose some ethical concerns, especially when dealing with young subjects.

Mood manipulation induced via the *continuous music technique*⁵ (see Eich & Metcalfe, 1989), produces both substantial and stable modifications of mood by playing music throughout the entirety of the retrieval session, and may affect the level of arousal too, as suggested by several studies (see Clark, 1982; Revelle & Loftus, 1992). It also avoids ethical concerns, because the stimuli used (i.e., the music excerpts) are normally enjoyed by adolescents worldwide.

In this light, we can assume that, to allow a re-encoding of emotionally charged mathematical facts, algorithms, and strategies, they should be first "de-affectivized" from their negative valence. Once neutralized, they should be strategically implemented again.

The question is: Why are mathematical contents prone to absorb such a powerful emotional valence? According to Bower (1992), moods are represented as nodes in the associative network of knowledge. Mood-dependence allows for the creation of new connections between a mood node and previously non-associated concepts through co-occurrence during the learning phase (Lewis & Critchley, 2003).

- Italian High School education is partially failing to meet its needs and to reach good standards. Apart from making amends for this, this general concern should be overcome by encouraging educational institutions to look beyond the classroom walls and investigate students' free time habits to meet their needs.

Instead of trying to modify personal attitudes towards mathematics, it seems reasonable to profit from teenagers' undeniable passion for music to reach their mathematical skills.

Future research in this field should stem from a fruitful germ: If the didactic way to approach a scholastic subject changes, students' personal conceptions and beliefs about that subject will change as well.

- These outcomes also lend particular support to previous research about the

5 Eric Eich & colleagues have developed a mood manipulation technique of continuous background music listening, dubbed *LIRIC*, an acronym which means a Reflective, Ideographically-based, and Criterion-based Listening.

effects of background music on performance in other academic areas (see, e.g., Cockerton, Moore & Norman, 1997; Madsen & Forsythe, 1973, Manthei & Kelly, 1999; Schellenberg, Nakata, Hunter & Tamoto, 2007; Wolfe, 1983).

We may argue that distracted listening – or *Tafelmusik* in Kant's terms (1798) – can be a preferential gateway to access students' unspoken or tacit conception about the perceived difficulty of different school subjects, turning criticized pop music into functional-applied music or *Gebrauchsmusik*.

It emerged that listening to affectively charged music looks promising for reliably inducing mood states (Eich & Metcalfe, 1989; Pignatiello, Camp & Rasar, 1986). In this regard, there seems to be a standardized canon of works for inducing happy and sad moods. The problem is to avoid personal choices, in favour of a more technical stimuli selection.

This study has tried to overcome the limits of intuitive music selection, blamed on Canadian psychologist Eric Eich and collaborators as their own procedural limit (1989, 1994). The investigation of the subjects' music tastes before selecting the stimuli to listen to (see Carter, Wilson, Lawson & Bulik, 1995; Sutherland, Newman & Rachman, 1982), and the use of a more conceptually principled approach to music selection has ensured that particular styles and ensembles would complement one another. Each style, in fact, communicates emotion through unique sets of compositional techniques. Keeping styles and genres consistent enhances naturally a more systematic review of the musical categories that are best suited for mood induction.

- The implication of music choices and mood-dependent memory for mathematical facts – to my knowledge – remains still untested in European countries other than Italy. Thus, it would be extremely valuable to repeat the same study considering the four worst and the four best performing European countries in the PISA 2006 maths evaluation.

At a first glance, it emerges a strong cultural bias and striking polarization of what we may define as “endogenously Phrygian countries”⁶ at the extreme right of the below average graphic of PISA 2006 (see lower graphic of Figure 1).

In short, the European countries that obtained the worst scores in mathematics are all culturally and musically Phrygian; their musical structure is based on the afore-quoted Spanish gipsy scale, characterized by irregular, hardly computable numerical relationships. This “Phrygian pole” – formed by Turkey (43rd/57th position), Greece (39th/57th position), Portugal (37th/57th position) and Spain (32nd/57th position) – transposed into music, is highly congruent with perceived sadness, anxiety, and sense of failure. Italy is partially Phrygian in cultural terms: a noticeable example is the Neapolitan 6th chord, that originates in the Minor mode and resembles the Phrygian cadence. Nowadays, Italian pop music scene is living, just like many other countries all over the world (first in line, the United States), a superimposition of Phrygian music through the music market proposals and media broadcasting directed to young audiences.

In this light, one would logically expect to find an opposed “Ionic pole”, too. Countries universally recognized as “culturally Ionic” in musical terms, such

6 For a definition of “Phrygian culture” related to music, the best reference is a collection of essays – *Songs of the Minotaur: Hybridity and Popular Music in the Era of globalization. A comparative analysis of Rebetika, Tango, Rai, Flamenco, Sardana, and English urban folk* – edited by Gerhard Steingress in 2002, and published by LIT Verlag edition.

as Germany and Austria⁷, have obtained significant better results in maths than “culturally and musically Phrygian” countries (see upper graphic of Figure 1). The four European countries that obtained the highest scores in PISA 2006 maths evaluation are Finland (2nd/57th position), the Netherlands (5th/57th position), Switzerland (6th/57th position), and Liechtenstein (9th/57th position).

Let’s examine their musical tendencies: Finnish music has been traditionally influenced by Ionic German music, and the same applies to Liechtenstein, a micro-state bordered by Switzerland and Austria. Even if we know little about Swiss musical culture, one of the oldest varieties of folk music is the agricultural Alpine song *Kühreihen*, in the Lydian mode (i.e., the lighter musical mode on the chromatic scale, even more positively charged than the Ionic mode). Finally, traditional Dutch songs known as *levenslied* (i.e., “songs about the real life”), made of simple rhythms, melodies, and refrains in Ionic mode, are typically catchy and sentimental.

New comparative educational studies in search of possible school time – free time crossroads would surely benefit from more attention to cultural differences in terms of musical preferences. These differences may, in turn, be tied to amazing cultural biases in terms of emotional experience and cognitive expression.

At present, the best way to accomplish this task is by using the technique based on continuous background music listening to investigate academic questions.

Acknowledgments

My deep appreciation goes to my supervisor Prof. Umberto Margiotta, and to the High School headmaster for Scientific Studies Prof. Francesco Lorusso.

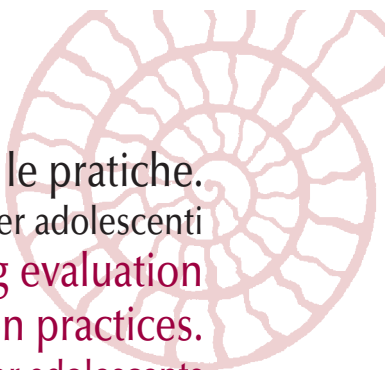
References

- Are Teens Just Wired That Way?. (2001, June 3). *The Washington Post*, A01.
- Barone, E., & Olivieri, D. (2005a). La Media literacy nella scuola: parte ottava. Linguaggi televisivi ed Educazione musicale (indagine pilota). *Psicologia e Scuola*, XXVI (128), 51-64.
- Barone, E., & Olivieri, D. (2005b). La Media literacy nella scuola: parte settima. Media literacy e Educazione musicale. *Psicologia e Scuola*, XXVI (127), 57-64.
- Barone, E., & Olivieri, D. (2006). Music education and critical thinking in early adolescence: A synectic literacy intervention. In M. Baroni, A. R. Addessi, R. Caterina & M. Costa (Eds.), *Proceedings of the 9th International Conference on Music Perception and Cognition* (Bologna, Italy, 22-28 August 2006) (pp. 1786-1793). Bologna: Bononia Press.
- Barone, E., & Olivieri, D. (2007). Cognitive styles, theme songs, and TV zapping in preadolescence: An explorative study. In *Proceedings of the International Workshop on the Biology and Genetics of Music* (Bologna, Italy, 20-22 May 2007) (p. 26).
- Baxter, M. G., & Murray, E. A. (2002). The amygdala and reward. *Nature Reviews Neuroscience*, 3 (7), 563-573.
- Bhattacharya, J., & Petsche, H. (2001). Universality in the brain while listening to music. *Proceedings of the Royal Society B: Biological Sciences*, 268 (1484), 2423-2433.
- Birbaumer, N., Lutzenberger, W., Rau, H., Braun, C., & Mayer-Kress, G. (1996). Perception of

7 Many of the best classical musicians such as Mozart, Bach, and Brahms were ethnically German. Their music makes a preferential use of the so-called “Ionic mode”, structurally regular and affectively charged with a sense of happiness, success, and joy of life.

- music and dimensional complexity if brain activity. *International Journal of Bifurcations and Chaos*, 6 (2), 267-278.
- Blaney, P. (1986). Affect and memory: A review. *Psychological Bulletin*, 99 (2), 229-246.
- Boal-Palheiros, G. M., & Hargreaves, D. J. (2001). Listening to music at home and at school. *British Journal of Music Education*, 18 (2), 103-118.
- Boncori, G. (1989). *Test del Pensiero Critico "Caccia all'errore 12"*. Roma: Kappa.
- Bower, G. H. (1992). How might emotions affect learning?. In S. A. Christianson (Ed.), *The Handbook of emotion and memory: Research and theory* (pp. 3-31). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Brousseau, G. (1998) *Théorie des situations didactiques*. Grenoble: La Pensée Sauvage.
- Carter, F. A., Wilson, J. S., Lawson, R. H., & Bulik, C. M. (1995). Mood induction procedure: importance of individualizing music. *Behaviour Change*, 12, 159-161.
- Chevallard, Y. (2007). Readjusting Didactics to a Changing Epistemology. *European Educational Research Journal*, 6 (2), 131-134.
- Clark, M.S. (1982). A role for arousal in the link between feeling states, judgments, and behaviors. In M. S. Clark & S. T. Fiske (Eds.), *Affect and cognition: The 17th Annual Carnegie Symposium on Cognition* (pp. 263-289). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Cockerton, T., Moore, S., & Norman, D. (1997). Cognitive test performance and background music. *Perceptual and Motor Skills*, 85 (3), 1435-1438.
- Cornoldi, C., & Cazzola, C. (2003). *AC.MT-Test di Valutazione delle Abilità di Calcolo e Problem Solving dagli 11 ai 14 anni*. Trento: Erickson.
- Eich, E., & Macaulay, D. (2006). Cognitive and clinical perspectives on mood dependent memory. In J. P. Forgas (Ed.), *Affect in social thinking and behavior* (pp.105-121). New York, NY: Psychology Press.
- Eich, E., & Metcalfe, J. (1989). Mood dependent memory for internal versus external events. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 15 (3), 443-455.
- Eich, E., Macaulay, D., & Ryan, L. (1994). Mood dependent memory for events of the personal past. *Journal of Experimental Psychology: General*, 123 (2), 201-215.
- Erk, S., Kiefer, M., Grothe, J., Wunderlich, A. P., Spitzer, M. & Walter, H. (2003). Emotional context modulates subsequent memory effect. *NeuroImage*, 18 (2), 439-447.
- Hetland, L. (2000). Listening to music enhances spatial-temporal reasoning. *Journal of Aesthetic Education*, 34 (304), 179-238.
- Jeong, J., Joung, M. K., & Kim, S. Y. (1998). Quantification of emotion by nonlinear analysis of the chaotic dynamics of electroencephalograms during perception of 1/f music. *Biological Cybernetics*, 78 (3), 217-225.
- Jolls, T., & Thoman, E. (2004). Media literacy: A national priority for a changing world. *American Behavioral Scientist*, 48 (1), 18-29.
- Kandel, E. R., Schwartz, J. H., & Jessel, T. M. (1995) *Essentials of neural science*. Norwalk, CT: Appleton & Lange.
- Kant, I. (2006). *Anthropology from a Pragmatic point of view*. (R. B. Louden, Trans.). New York, NY: Cambridge University Press. (Original work published 1797).
- Klette, K. (2007). Trends in Research on Teaching and Learning in Schools: didactics meets classroom studies. *European Educational Research Journal*, 6 (2), 147-160.
- Lewis, P. A., & Critchley, H. D. (2003). Mood-dependent memory. *Trends in Cognitive Sciences*, 7 (10), 431-433.
- Madsen, C. K. & Forsythe, J. L. (1973). The effect of contingent music listening on increases of mathematical responses. *Journal of Research in Music Education*, 21 (2), 176-181.
- Manthei, M., & Kelly, S. (1999). Effects of popular and classic background music on undergraduate math test scores. *Research Perspectives in Music Education*, 1, 38-42.
- Margiotta, U. (A cura di) (1997). *Pensare in rete. La formazione multialfabetica*. Bologna: CLUEB.
- Margiotta, U. (A cura di) (2006). *Pensare la formazione*. Milano: Mondadori.
- McDonald, R. J., & White, N. M. (1993). A triple dissociation of memory systems: hippocampus, amygdala and dorsal striatum. *Behavioral Neuroscience*, 107 (1), 3-22.
- Meyer, M. A. (2007). Didactics, Sense Making, and Educational Experience. *European Educational Research Journal*, 6 (2), 161-173.
- OECD. (2006). *Assessing Scientific, Reading and Mathematical Literacy: A framework for*

- PISA 2006. Paris: OECD. Disponibile in: http://edu.au.dk/fileadmin/www.dpu.dk/viden/temaeraaa/internationaleundersoegelser/om-dpu_institutter_paedagogisk-psykologi_pisa_20071109154105_framework2006.pdf [21 aprile 2011].
- OECD. (2009). *PISA 2006 Technical Report*. Paris: OECD. Disponibile in: <http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/42025182.pdf> [21 aprile 2011].
- Olivieri, D., & Barone, E. (2007). The "Analytic Mind": Youth involvement in music jingles and TV choices. In Proceedings of the *International Workshop on the Biology and Genetics of Music* (Bologna, Italy, 20-22 May 2007) (p. 37).
- Peretz, I., Gaudreau, D., & Bonnel, A.M. (1998). Exposure effects on music preferences and recognition. *Memory and Cognition*, 26 (5), 884-902.
- Petsche, H., & Bhattacharya, J. (2002). Musical thought and intelligentsia. *Österreichische Musikzeitschrift*, 57, 6-12.
- Petsche, H., Richter, P., von Stein, A., Etilnger, S., & Fitz, O. (1993). EEG coherence and musical thinking. *Music Perception*, 11 (2), 117-151.
- Pignatiello, M., Camp, C., & Rasar, L. (1986). Musical mood induction: An alternative to the Velten technique. *Journal of Abnormal Psychology*, 95 (3), 295-297.
- Radocy, R. E., & Boyle, J. D. (2003). *Psychological Foundations of Musical Behavior*. Springfield, IL: Charles C. Thomas.
- Rauscher, F. H. (2002). Mozart and the mind: Factual and fictional effects of musical enrichment. In J. Aronson (Ed.) *Improving academic achievement: Impact of psychological factors on education*. New York, NY: Academic Press.
- Rauscher, F. H., Shaw, G. L., & Ky, K. N. (1993). Music and spatial task performance. *Nature*, 365 (6447), 611.
- Raven, J. C., Court, J. H., & Raven, J. (1996). *Manual for Raven's Standard Progressive Matrices*. Oxford, UK: Psychologists Press.
- Revelle, W., & Loftus, D. A. (1992). The implications of arousal effects for the study of affect and memory. In S.-Å. Christianson (Ed.), *Handbook of emotion and memory*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Schare, M. L., Lisman, S. A., & Spear, N. E. (1984). The effects of mood variation of state-dependent retention. *Cognitive Therapy and Research*, 8 (4), 387-408.
- Schellenberg, E. G., Nakata, T., Hunter, P. G., & Tamoto, S. (2007). Exposure to music and cognitive performance: Tests of children and adults, *Psychology of Music*, 35 (1), 5-19.
- Schneider, F., Grodd, W., Weiss U., Klose, U., Mayer, K. R., Nagele, T., & Gur, R. C. (1997). Functional MRI studies reveals left amygdala activation during emotion. *Psychiatry Research*, 76 (2), 75-82.
- Scripp, L. (2002). An overview of research on music and learning. In R. Deasy (Ed.), *Critical links: Learning in the arts and student academic and social development* (pp. 143-147). Washington, DC: Arts Education Partnership.
- Sutherland, G., Newman, B., & Rachman, S. (1982). Experimental investigations of the relations between mood and intrusive unwanted cognitions. *British Journal of Medical Psychology*, 55 (2), 127-138.
- Witkin, H. A., Oltman, P. K., Raskin, E., & Karp, S. E. (1971). *A manual for the Embedded Figures Test*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologist Press.
- Wolfe, D. (1983). Effects of music loudness on task performance and self-report of college-aged students. *Journal of Research in Music Education*, 31 (3), 191-201.
- Worsnop, C. (1999). *Screening Images: Ideas for Media Education* (2nd ed.). Mississauga, ON: Wright Communications.
- Yerkes, R. M., & Dodson, J. D. (1908). The relation of strength of stimulus to rapidity of habit-formation. *Journal of Comparative Neurology and Psychology*, 18 (5), 459-482.



Ripensare la valutazione, rimodularne le pratiche. Uno studio di caso su un servizio sperimentale per adolescenti

Rethinking evaluation and redesigning evaluation practices. A case study with an experimental service for adolescents

Cristina Palmieri

Università degli Studi di Milano Bicocca
cristina.palmieri@unimib.it

ABSTRACT

In light of the results of a case study conducted with an experimental service for adolescents as part of the PRIN [Research Project of National Interest] “La valutazione per il miglioramento dei servizi formativi. Una ricerca università-territorio per la costruzione partecipata di modelli innovativi di assessment” [“Evaluation for the improvement of educational services. A research involving universities and local communities in the participatory development of innovative assessment models”], the present article shows that educational models and practices of assessment co-exist alongside models and practices driven by other logics, discussing the resulting interaction and impact on outcomes. Far from supporting generalizations, these results inform reflection on issues that are crucial for the life of an educational setting: in particular the conditions required to combine institutional requirements to measure outcomes with the need to learn from experience, giving rise to intrinsically educational modes of evaluation. More specifically, it may be observed that evaluation, on the part of both external stakeholders and education professionals working in a service, is critically influenced by the modes of communication and the documentation practices implemented in that specific setting, as well as by the service’s history and the phases that it goes through. For example, paradoxically, when a service faces the possibility that its activity may be discontinued, as in the case of experimental services, this may stimulate reflective evaluation practices focused on exploring the meaning of the work being done and enhancing educational redesign competencies.

A partire dai risultati dello studio di caso condotto su un servizio sperimentale per adolescenti nell’ambito del PRIN “La valutazione per il miglioramento dei servizi formativi. Una ricerca università-territorio per la costruzione partecipata di modelli innovativi di assessment”, l’articolo mostra la compresenza di modelli e pratiche di valutazione animati da logiche altre rispetto a quelle pedagogiche, evidenziandone l’intreccio e gli effetti. Lunghi da generalizzazioni, tali risultati permettono di avviare una riflessione su aspetti cruciali per la vita di un contesto educativo: in particolare sulle condizioni che consentono di comporre nella pratica valutativa le istanze di rendicontazione istituzionale con l’esigenza di apprendere dall’esperienza, dando luogo a modalità intrinsecamente pedagogiche di valutazione. Più precisamente, si osserva che la valutazione, da parte sia di stakeholders esterni al servizio sia degli operatori pedagogici che vi lavorano, è criticamente influenzata dalle modalità di comunicazione e documentazione del lavoro educativo praticate in un determinato contesto, oltre che dalla storia del servizio e dalle fasi che attraversa. Paradossalmente, per esempio, la possibilità di avvicinarsi alla cessazione delle attività, che interessa specificamente i servizi sperimentali, può motivare a una pratica valutativa riflessiva, orientata a comprendere il senso del lavoro svolto e a corroborare competenze di riprogettazione educativa.

KEYWORDS

Evaluation, Experimental Services in the Educational Field, Reflection-on-Action. Valutazione, servizio sperimentale, riflessività.

Introduzione

La società contemporanea è pervasa dalla valutazione (Damiano, 2011). Nel *welfare state* la valutazione orienta i cambiamenti delle istituzioni, dei servizi sanitari ed educativi, decide del loro accreditamento o cessazione (Vestman & Conner, 2006; Ciucci, 2008; Ferrario, 2013).

Il dibattito nazionale e internazionale in ambito educativo mostra come modelli e pratiche di valutazione si dispongano su un continuum tra due estremi, *accountability* e *learning*, che chiedono di essere superati nelle loro fissità (Guba & Lincoln, 1989; Bezzi, 2007; Harvey & Newton, 2010; Shaw, 2011). L'*accountability*, letteralmente il "rendere conto a referenti esterni", raccoglie modelli e pratiche di valutazione centrate sulla rendicontazione, sulla certificazione di qualità e sull'accREDITAMENTO del servizio o del lavoro educativo secondo logiche mutate dall'ingegneria gestionale e/o attraverso pratiche *evidence based* centrate su istanze di verifica dei risultati raggiunti e di controllo (Humphries, 2003; De Ambrogio e Lo Schiavo, 2004; Moss, 2005; Damiano, 2011). Il *learning* sottolinea la dimensione di apprendimento, individuale e istituzionale, correlata alla valutazione nel momento in cui essa sia agita come pratica che coinvolge tutti gli attori in gioco in un determinato contesto; in questo caso, la valutazione è concepita come "l'atto continuo del dare valore", come dimensione sottesa alle diverse fasi progettuali, come comprensione delle situazioni ed elaborazione di concrete possibilità di trasformazione, cambiamento, apprendimento (Hadji, 1992; Bertolini, 1999; Lipari, 1999; Shaw I. F. & Lishman J., 1999; Bezzi, 2000; Bondioli e Ferrari, 2000; Castoldi, 2010; Domenici, 2011; Pandolfi, 2012).

In ambito educativo, la trasformazione del *welfare* e la crisi economica e sociale fanno emergere nuove esigenze e problematicità: ogni servizio educativo si trova nella condizione di far interagire le logiche sottese ai due estremi richiamati, diviso tra l'adeguamento a procedure valutative pre-determinate e la necessità di sviluppare senso, consapevolezza e padronanza riguardo alla quotidianità del lavoro educativo (Rossi, Lipsey & Frieman, 2004; Bezzi, 2006; Savignat, 2009; Pandolfi, 2012). Accentua la criticità della situazione il continuo rischio di scollamento tra il mondo della ricerca accademica – che potrebbe aiutare a costruire modalità di valutazione rispondenti sia a esigenze di valutazione politica e istituzionale del lavoro educativo sia a istanze di sviluppo delle competenze pedagogiche dei servizi – e il mondo del lavoro educativo – attraversato inesorabilmente da emergenze sociali e soggetto costantemente a necessità di razionalizzazione (Harvey & Green, 1993; Bezzi, 2007; Damiano, 2011; Domenici, 2011).

La sperimentazione di servizi educativi, lanciata da Regione Lombardia nell'ambito della prevenzione del disagio giovanile e dell'abbandono scolastico, rappresenta dunque un'occasione preziosa per ripensare la valutazione alla luce delle questioni esplicitate. La sperimentazione di un servizio implica infatti la presenza di una costante attenzione valutativa: il suo *start up* dipende da una valutazione istituzionale, la sua realizzazione e il suo funzionamento richiedono un monitoraggio continuo, i suoi effetti necessitano di essere esplicitati e confrontati con gli obiettivi che il servizio vorrebbe raggiungere. Inoltre, dalla valutazione dipende la possibilità di accreditare il servizio.

Il Progetto di Ricerca di Interesse Nazionale "La valutazione per il miglioramento dei servizi formativi. Una ricerca Università-territorio per la costruzione partecipata di modelli innovativi di assessment"¹, e in particolare il

1 Il PRIN è stato coordinato dall'Unità dell'Università di Verona sotto la direzione scien-

progetto condotto dall'unità locale dell'Università di Milano Bicocca, "Politiche e culture della valutazione: tra le pratiche quotidiane informali e le procedure codificate. Studio di caso di servizi educativi per l'adolescenza"², hanno permesso di entrare in un servizio sperimentale per adolescenti; di comprendere come la valutazione venisse agita e pensata; di ricostruire, insieme agli educatori del servizio, rappresentazioni, significati, procedure e modelli di valutazione espliciti e impliciti; di individuare e costruire modalità di valutazione orientate a comprendere come conciliare, nel caso specifico, istanze di rendicontazione (*accountability*) con esigenze di riprogettazione pedagogica (*learning*).

Senza alcuna velleità di generalizzazione (Yin 1994a; Mortari, 2007), l'intento di questo articolo è mostrare i modelli valutativi che lo studio di caso su un servizio sperimentale per minori ha permesso di individuare, delineando prospettive di riflessione pedagogica utili a ripensare la valutazione come costruzione di un sapere essenziale per l'innovazione dei servizi.

1. Lo studio di caso: Scuola & Bottega, un servizio sperimentale per adolescenti

L'incontro con Scuola & Bottega avviene nell'ambito del *collective case study* (Yin, 1994a, 1994b; Mortari, 2007) in cui è consistito il progetto di ricerca dell'unità di Milano Bicocca.

Il *collective case study* è stato individuato come strategia rispondente alle domande di ricerca del PRIN (Mortari, 2007; Trinchero, 2008): quale relazione vi sia, nell'ambito dei servizi educativi per adolescenti, tra procedure di valutazione codificate e pratiche di valutazione agite, implicitamente, nel lavoro educativo quotidiano; se questa relazione indichi uno "scarto" tra tali pratiche e in cosa consista tale scarto; se sia possibile, insieme agli operatori dei servizi, individuare modalità di valutazione che implementino strategie originali per comporre questo scarto, costruendo forme di valutazione condivisa a partire dalla specificità dei contesti e dalla quotidianità del lavoro educativo.

I casi sono stati selezionati per la loro emblematicità (Yin, 1994a, 1994b; Mortari, 2007). In base alla storia e al quadro attuale dei servizi extrascolastici per adolescenti in Regione Lombardia, i criteri hanno riguardato da un lato il binomio "tradizione/innovazione", dall'altro la collocazione territoriale dei servizi, l'area metropolitana e l'hinterland milanese. I servizi selezionati sono rappresentativi di tradizioni e modalità di lavoro educativo differenti: da un lato la Comunità Le Tre Fontane, una comunità per adolescenti (maschi e femmine) aperta dagli anni 1990 in un quartiere storico e periferico di Milano, il Giambellino; dall'altro un Servizio di formazione all'autonomia per adolescenti (maschi e femmine), Scuola & Bottega, nato nel 2008 come progetto sperimentale in risposta a un bando regionale di servizi innovativi "finalizzati al sostegno di minori in situazione di disagio nel percorso di crescita" (D.G.R. del 4 marzo 2008, n. 8/6678).

tifica di Luigina Mortari. Il progetto ha coinvolto l'Università degli Studi di Pavia (responsabile Annamaria Bondioli), l'Università degli Studi di Trento (responsabile Patrizia Ghislandi), l'Università degli Studi di Milano Bicocca (responsabile Maria Grazia Riva), l'Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano (responsabile Renata Viganò).

- 2 Il gruppo di ricerca dell'Università degli Studi di Milano Bicocca era formato da: Maria Grazia Riva (responsabile); Pierangelo Barone, Cristina Palmieri, Stefania Olivieri Stiozzi Ridolfi, Jole Orsenigo, Elisabetta Biffi, Claudia Pavan, Viviana Vinci, Alessandro Ferrante, Daniele Sartori.

1.1 Scuola & Bottega

L'innovatività di Scuola & Bottega è legata alle caratteristiche del servizio. Lavora con adolescenti definibili come "NEET" (Not Enaged in Education, Employment or Training): ragazzi/e che provengono dal circuito penale, che hanno abbandonato la scuola, genericamente "a disagio" o "a rischio". La finalità del servizio è di offrire un tempo e uno spazio per "orientarsi", per comprendere quale direzione poter dare alla propria vita: una sorta di "moratoria sociale", che dia ai ragazzi sia la possibilità di elaborare difficoltà e compiti esistenziali, sia concrete occasioni di sperimentarsi in esperienze diverse da quelle abituali. A tale scopo, Scuola & Bottega articola al suo interno due aree: l'area educativa, che si configura come spazio educativo di gruppo e possibilità di tutoring individuale, e l'area formativa, che offre opportunità di coinvolgimento in laboratori professionali, in stages e borse lavoro. Entrambe le aree concorrono a creare le condizioni perché i/le ragazzi/e possano realizzare "Prodotti socialmente utili" (feste, creazione di materiali e utensili utili alla comunità). Peculiarità di Scuola & Bottega è la personalizzazione di ogni percorso: ogni ragazzo/a sceglie cosa frequentare, articolando in un progetto condiviso con l'educatore, il tutor e la famiglia le occasioni offerte dall'area formativa e da quella educativa.

Il modello pedagogico di Scuola & Bottega è complesso: ciò che lo connota è il suo essere "doppio" e "dinamico". Il servizio nasce dalla progettazione comune di Enaip lombardia (Ente di istruzione e formazione professionale) e Milagro (cooperativa sociale specializzata in ambito educativo minorile), entrambe realtà fortemente radicate nel territorio di Pioltello (MI), dove è ubicato il servizio. Scuola & Bottega non ha una sede specifica, ma il suo "luogo" viene perimetrato dall'andirivieni costante da un posto all'altro (le sedi delle attività dell'area educativa e quelle dei laboratori e degli stages dell'area formativa). Questa dislocazione del servizio in più sedi (almeno due) mette i ragazzi e le ragazze nella condizione di chiedersi dove andare e cosa fare, costruendo il proprio percorso: in termini pedagogici, offrendo occasioni formative differenti, mette alla prova e induce un processo di rielaborazione garantito dalla presenza costante di educatori e formatori. Questo tipo di organizzazione permette di conciliare in maniera del tutto originale i tempi individuali dei/le ragazzi/e con i tempi istituzionali, aprendo a quei "tempi per la formazione" che possono consentire di apprendere dall'esperienza vissuta.

In quanto servizio sperimentale, Scuola & Bottega è tenuto a rendicontare periodicamente alla Regione le sue attività, producendo e discutendo una relazione che mostri efficacia ed efficienza del servizio.

1.2 Lo studio di caso

Lo studio di caso ha articolato più modalità di ricerca qualitativa: un focus group con gli stakeholders istituzionali finalizzato alla raccolta della biografia istituzionale del servizio, approfondito attraverso interviste semistrutturate; dieci sessioni di osservazione di diversi momenti della vita del servizio; raccolta e analisi della documentazione inerente il servizio e le procedure/modalità di valutazione in atto; realizzazione di un percorso intensivo di approccio clinico-pedagogico con tre educatori, tre formatori e due coordinatori di Scuola & Bottega (cinque incontri di tre ore preceduti da due momenti di condivisione dell'oggetto di ricerca e istituzione del gruppo).

Collocandosi nel paradigma ecologico della ricerca qualitativa (Mortari, 2007),

i ricercatori hanno adottato un atteggiamento naturalistico (Lincoln & Guba, 1985) e partecipativo (Mortari, 2007), costruendo uno sguardo multifocale e una metodologia condivisa a partire dalla presenza, nel gruppo di ricerca, di epistemologie e metodi di tipo fenomenologico e ispirati alla Clinica della Formazione (Wertz, Charnaz, McMullen, Josselson, Anderson, McSpadden, 2011; Mortari, 2007; Tarozzi & Mortari, 2010; Massa, 1992; Riva, 2001). Ciò ha consentito sia di rispettare la complessità della situazione da esplorare, sia di sviluppare in un confronto continuo la triangolazione delle analisi dei dati e dei risultati.

Nel percorso di ricerca intensivo la rilevanza dei dati, come pure l'individuazione e l'interpretazione dei significati possibili, sono state oggetto di lavoro condiviso con il gruppo di Scuola & Bottega, attraverso una costante restituzione e validazione dei contenuti man mano esplicitati, scoperti, elaborati.

L'analisi finale dei dati si è basata sull'individuazione di criteri e modalità condivise dall'intera équipe universitaria di ricerca. Le fasi di elaborazione dei dati hanno previsto: la narrazione sintetica dell'esperienza; la ricognizione o meno di occorrenze rintracciabili sulla base di criteri mutuati dall'approccio di ricerca di Clinica della Formazione; l'elaborazione concettuale e riflessiva di quanto emerso dalle fasi precedenti (Massa, 1992; Mortari, 2007).

2. Le risultanze dello studio di caso: da una pluralità di modelli valutativi alla ricerca di un modello pedagogico di valutazione

La presenza costante dei ricercatori per un periodo di tempo prolungato e intenso (da aprile 2011 a dicembre 2012) ha permesso di istituire un gruppo di ricerca co-partecipato, perseguendo obiettivi conoscitivi e trasformativi rispetto alle culture e alle pratiche di valutazione in atto.

La ricerca ha intercettato Scuola & Bottega in un momento cruciale della sua vita: l'elaborazione della relazione annuale finale sulle attività, dirimente per il rinnovo del finanziamento. Gli operatori hanno utilizzato il percorso di ricerca come processo di ripensamento delle modalità di "fare e pensare" la valutazione del lavoro educativo; ne è scaturita la scrittura condivisa di un documento radicalmente differente rispetto ai documenti redatti negli anni precedenti, in quanto funzionale sia alla comprensione e riprogettazione pedagogica del servizio sia a esigenze istituzionali di rendicontazione.

2.2 Più modelli di valutazione

Ciò è stato possibile grazie a un percorso che ha fatto emergere diversi modelli di valutazione (Rezzara, 2000) presenti nella quotidianità del servizio. Essi risultano dall'intreccio di una serie di variabili: i contesti formali e informali di valutazione; gli oggetti e i livelli di valutazione (si valuta il percorso dei ragazzi, dell'équipe, degli operatori, del servizio, del lavoro educativo stesso); gli strumenti di valutazione (procedure codificate e ufficiali e modalità officiose e informali); le culture organizzative; i ruoli che assume chi valuta; le esigenze di comunicazione con il territorio; le istanze di riconoscimento e sopravvivenza del servizio stesso.

A diversi livelli di consapevolezza, in Scuola & Bottega la valutazione è declinata secondo:

- un *modello scolastico*: il linguaggio utilizzato in particolare nella compilazione dei documenti di progettazione/verifica del percorso individuale dei ragazzi

indica la presenza di criteri “scolastici” di adeguatezza o inadeguatezza alle situazioni proposte. Gli operatori sembrano più o meno consapevolmente arginare o superare tali criteri nel momento in cui, attraverso altre pratiche e strumenti, riconoscono le potenzialità dei ragazzi e delle ragazze e il ruolo dei contesti educativi/formativi nel permettere loro di scoprirle;

- un *modello amministrativo/burocratico*: è esplicitamente riconosciuto da tutti gli operatori e ricondotto ai parametri quantitativi attraverso cui Regione Lombardia valuta il servizio³. I dati di ricerca mostrano un atteggiamento ambivalente nei confronti di questo modo di pensare e fare valutazione: da un lato, soprattutto educatori e formatori manifestano distacco ed estraneità, dall’altro, pur riconoscendone i limiti, in particolare i coordinatori vedono nella rendicontazione una possibilità di mostrare il lavoro educativo arricchendo i documenti ufficiali con elementi che qualifichino le attività in senso pedagogico. Nel corso della ricerca, il lavoro sull’ampliamento di tale modalità di valutazione ha coinvolto tutta l’équipe e ha prodotto una radicale riscrittura della relazione finale per Regione Lombardia;
- un *modello di tipo aziendale*: è presente a livello latente nel momento in cui le logiche e le pratiche della valutazione sono centrate sul “prodotto”, ovvero sull’efficacia e sull’efficienza di Scuola & Bottega rispetto ai suoi risultati. Quando non rifiutata a priori perché sentita come estranea rispetto al lavoro educativo, la questione del “risultato” fa emergere la difficoltà degli operatori nel definire cosa esso sia in relazione alle attese che su Scuola & Bottega hanno il servizio stesso, il territorio, la Regione, le famiglie. Tale questione ha costretto il gruppo di ricerca a porsi domande sull’impatto di Scuola & Bottega sul territorio ma anche sugli equilibri familiari ed esistenziali dei ragazzi di cui si occupa; sui criteri che consentono di stabilire il successo o l’insuccesso di un percorso educativo; in generale, sugli effetti provocati da Scuola & Bottega;
- un *modello esperienziale*: presente nei discorsi e nelle pratiche degli operatori, il suo riconoscimento è frutto del lavoro di ricerca stesso. Secondo questo modello, il “prodotto” di Scuola & Bottega coincide con i processi che in essa si vivono: “prodotti” sono le esperienze che il servizio offre, esperienze che vorrebbero attivare desideri e progettazione esistenziale (Bertin, Contini, 2004). In questa logica, diventa centrale comprendere quale sia la “qualità” pedagogica delle esperienze che il servizio permette di compiere: in che cosa differiscano da quanto proposto da altre agenzie educative; cosa imparino i ragazzi e le ragazze da esse. Il percorso svolto ha permesso di constatare come la presenza (originariamente latente) di questa logica valutativa abbia incrementato la riflessività dell’équipe;
- un *modello sperimentale*: appartiene a Scuola & Bottega in quanto servizio innovativo, e ha a che fare con l’esigenza di non dare per scontato il funzionamento del servizio e soprattutto la sua significatività. Secondo questa logica, la valutazione consiste nel tentativo continuo di comprendere le condizioni in base a cui il servizio produce determinati effetti: quali impostazioni, dimensioni strutturali, variabili in gioco e dinamiche tra questi elementi costituiscano la performatività del servizio. Così intesa, la sperimentazione va oltre la rendicontazione: se non è condotta estemporaneamente, porta alla produzione di un sapere originale sul lavoro educativo e sul servizio stesso.

3 I dati richiesti riguardano in particolare: numero e provenienza dei ragazzi frequentanti, eventuali reinserimenti scolastici o inserimenti lavorativi, avvio stages, presenze degli operatori, ore erogate di formazione/educazione, numero contatti di rete territoriale.

2.3 Lo studio di caso e le domande di ricerca: prospettive di riflessione pedagogica

Nella compresenza dinamica di questi modelli, emerge come Scuola & Bottega sia *continuamente alla ricerca di un modello pedagogico di valutazione*: ciò che caratterizza il servizio è *l'attitudine continua all'imparare dall'esperienza*, per restituire sempre più compiutamente la complessità della realtà in cui agisce continuando a cercare il senso pedagogico di ciò che mette in atto. La forma riflessiva che il rapporto con la valutazione assume e gli oggetti su cui esso insiste (processi ed esperienze educative e formative proposte) inducono a parlare di *ricerca di un modello "pedagogico"*.

Rispetto alle domande di ricerca, lo studio di caso mostra una relazione sfaccettata tra procedure di valutazione codificate e pratiche di valutazione implicitamente agite nel lavoro educativo: l'impressione è che questi livelli interagiscano continuamente e che di volta in volta vengano definiti scarti o reciproche influenze tra le une e le altre; ciò produce l'effetto di modificare o le procedure codificate o le pratiche lavorative o entrambe.

La comunicazione della specificità del lavoro educativo ad altri (territorio, Regione Lombardia, ma anche gli stessi colleghi) per finalità non solo valutative ma anche promozionali, sembra evidenziare maggiormente lo scarto tra i linguaggi e gli strumenti – soprattutto formali e codificati – a disposizione per esprimere quanto accade nel lavoro educativo e la concretezza, la situazionalità, la processualità del fare educazione. Strumenti e linguaggi a disposizione sembrano banalizzare il fatto educativo, non restituirne lo spessore. Resta in ombra *come* gli operatori istituiscano determinate relazioni e usino certi strumenti ma anche il processo complessivo che connette le diverse azioni e proposte educative, *lo sfondo che connette* ciò che i ragazzi sperimentano nel servizio. Quando questa mancanza di espressione non attiva percorsi riflessivi, la stessa valutazione resta monca e insignificante per chi è immerso nel lavoro educativo: allora si cristallizza la percezione di una distanza incolmabile tra valutazione intesa come *accountability* o come *learning*, confermando quanto afferma la letteratura.

Tuttavia, lo studio su Scuola & Bottega mette in luce alcune condizioni che possono favorire lo sviluppo di una riflessività che articoli in forma originale esigenze di rendicontazione ed esigenze di comprensione, restituzione, valorizzazione della specificità delle esperienze educative, modificando, prima ancora delle pratiche di valutazione (formale e informale), le modalità di comunicazione e documentazione di ciò che accade nelle situazioni educative.

In primo luogo, emerge l'importanza di istituire contesti che già a livello organizzativo consentano di evitare di cadere nell'autoreferenzialità: la presenza di più aree di lavoro (educativo e formativo, in questo caso) necessariamente articolate tra loro (per esempio due équipes e due coordinatori) induce a valutarsi vicendevolmente e può innescare processi riflessivi virtuosi. Tuttavia, perché ciò non degeneri in sterile rispecchiamento o in dispersione, sembra essere cruciale il ruolo di figure (i coordinatori) e luoghi di cornice (l'équipe e la supervisione) per la possibilità di mantenere l'attenzione non solo sulla *mission* del servizio, ma anche sulle finalità educative (promozione dell'autonomia dei ragazzi e delle ragazze) e sul senso pedagogico delle esperienze che il servizio nel suo insieme propone.

In secondo luogo, lo studio di caso su Scuola & Bottega mostra uno stretto collegamento tra le modalità di documentazione di cui un servizio si dota e le modalità attraverso cui valuta: costruire modalità di documentazione plurime e differenziate, che consentano a tutti gli operatori non solo di essere informati su quanto accade e di avere una visione d'insieme del funzionamento del servizio,

ma anche di nominare gli eventi educativi, di sviluppare riflessioni individuali e condivise, di progettare o riprogettare a partire da un'analisi comune, sembra già rappresentare una strategia attraverso cui valutare il lavoro educativo. Da questo punto di vista, disporre di strumenti che forniscano dati quantitativi sul servizio e di strumenti che consentano di cogliere la qualità pedagogica delle esperienze proposte sembra restituire significato a procedure di rendicontazione in apparenza esclusivamente legate a una logica amministrativa. Il rischio che l'esperienza di Scuola & Bottega mostra è di formalizzare ogni passaggio, ogni comunicazione, togliendo legittimità a quei momenti informali che contribuiscono a fare del servizio una "comunità di pratiche" (Wenger, 1998).

In terzo luogo, la consapevolezza della fine di un servizio educativo pare avere un ruolo essenziale nel consentire di pensare la valutazione, andando oltre la dicotomia tra *accountability* e *learning* e trasformandola in possibilità innovativa. Paradossalmente, è stata la prospettiva di chiudere a mettere gli operatori nella disposizione d'animo di valutare il proprio lavoro per averne una visione complessiva e per comprenderne senso, funzionamento e condizioni in modo da poter valorizzare questa consapevolezza in altre situazioni di lavoro. La prospettiva della chiusura del servizio costringe a fare i conti con ciò che è stato: anche la rendicontazione, in questo senso, può diventare occasione di apprendimento. In questo caso, colmando quel *gap* che la letteratura evidenzia tra mondo accademico e mondo del lavoro educativo, i ricercatori universitari hanno favorito, attraverso la presenza di uno sguardo altro, interessato alle pratiche valutative del lavoro educativo e al lavoro educativo in sé, questa trasformazione, dando agli operatori un'occasione per costruire un sapere sul proprio lavoro, andando oltre possibili posizioni recriminative o demotivanti.

A questo proposito, un breve epilogo.

Pur riconoscendo l'efficacia di Scuola & Bottega, la Regione non ha rifinanziato il servizio, che attualmente sta ultimando percorsi educativo/formativi ancora in atto. Enaip Lombardia e Milagro, in base alla valutazione attuata, stanno individuando strategie per la costruzione di nuovi progetti o servizi che valorizzino e proseguano, in forma diversa, l'esperienza di Scuola & Bottega.

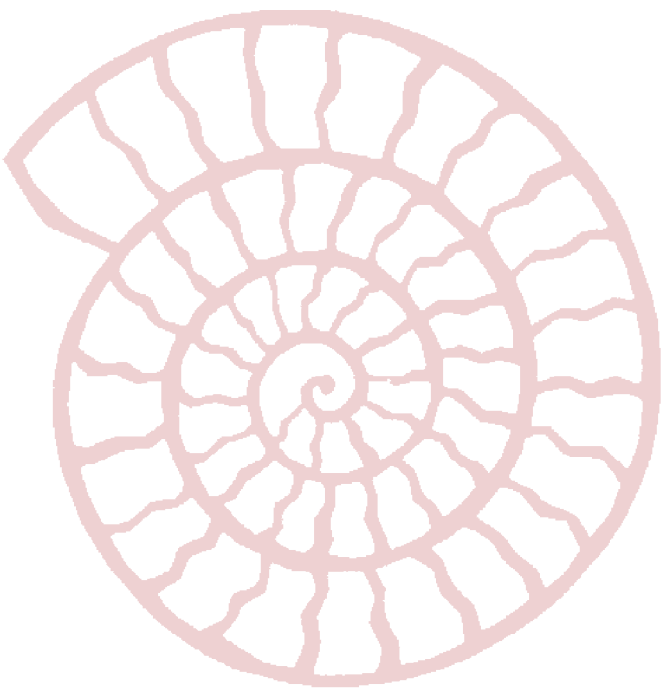
Riferimenti bibliografici

- Bertin G.M e Contini M. (2004), *Educazione alla progettualità esistenziale*, Roma: Armando.
- Bertolini P. (1999), *La valutazione possibile*, Firenze: La Nuova Italia.
- Bezzi C. (2000), *La valutazione nei servizi alla persona*, Perugia: Giada.
- Bezzi C. (2006), *Valutazione in azione. Lezioni apprese da casi concreti*, Milano: Franco Angeli.
- Bezzi C. (2007) *Che cos'è la valutazione. Un'introduzione ai concetti, le parole chiave e i problemi metodologici*, Milano: Franco Angeli.
- Bondioli A. e Ferrari M. (2000), *Manuale di valutazione del contesto educativo. Teorie, modelli, studi per la rilevazione della qualità nella scuola*, Milano: Franco Angeli.
- Castoldi M. (2010), *Didattica generale*, Milano: Mondadori.
- Ciucci F. (2008), *Valutazione delle politiche e dei servizi sociali. Partecipazione, metodo, qualità*, Milano: Franco Angeli.
- Damiano E. (2011), Il "senso" della valutazione. Fenomenologia sociale e opzioni epistemologiche, *Education Science & Society*, 2: 10-39.
- De Ambrogio U. e Lo Schiavo L. (2004), Piccoli equivoci senza importanza, *Prospettive Sociali e Sanitarie*, 14: 1-5.
- Domenici G. (2011), Valutazione e autovalutazione come risorse aggiuntive nei processi di istruzione, *Education Science & Society*, 2: 69-82.

- Ferrario P. (2013), *Politiche dei servizi sociali. Strutture, trasformazioni, legislazione*, Roma: Carocci Faber.
- Guba E. G. & Lincoln Y. S. (1989), *Fourth Generation Evaluation*, Newbury Park, California: Sage Publication.
- Hadji C. (1992), *L'évaluation des actions éducatives*, Paris: Press Universitaires de France.
- Harvey L. & Green D. (1993), Defining Quality, *Assessment and Evaluation in Higher Education*, vol. 18, 1: 9-34.
- Harvey L. & Newton G. (2010), Transforming Quality Evaluation, *Quality in Higher Education*, vol. 10, 2: 149-165.
- Humpries B. (2003), What else counts as evidence in evidence-based social work?, *Social Work Education*, vol. 22, 1: 81 - 91.
- Lincoln Y. S. & Guba E. G. (1985), *Naturalistic Inquiry*, Beverly Hills: Sage Publication.
- Lipari D. (1995), *Progettazione e valutazione nei processi formative*, Roma: Edizioni Lavoro.
- Massa R. (1992) a cura di, *Clinica della Formazione. Un'esperienza di ricerca*, Milano: Franco Angeli.
- Mortari L. (2007), *Cultura della ricerca e pedagogia. Prospettive epistemologiche*, Roma: Carocci.
- Moss P. (2005), Theoretical examination of quality, *Early Education & Development*, 4: 405-420.
- Pandolfi L. (2012), *Valutare servizi educativi. Un'introduzione*, Bari: Pensa Multimedia.
- Riva Maria Grazia (2001), *Studio clinico sulla formazione*, Milano: Franco Angeli.
- Rossi P. H., Lipsey M. W., Frieman H. E. (2004), *Evaluation: a Systematic Approach*, Thousand Oaks, CA: Sage Publication.
- Savignat P. (2009), *Évaluer les établissements et les services sociaux et medico-sociaux. Des savoir-faire à reconnaître*, Paris: Dunod.
- Shaw I. F. & Lishman J. (1999), *Evaluation and Social Work Practices*, London: Sage Publication.
- Shaw I. F. (2011), *Evaluating in Practice*, Farnham: Ashgate Publishing Limited .
- Tarozzi M. e Mortari L. (Eds) (2010), *Phenomenology and Human Science Research Today*, Bucharest: Zeta Books.
- Trincherò R. (2008), *I metodi della ricerca qualitativa*, Roma-Bari: Laterza.
- Rezzara A. (2000), *Pensare la valutazione. Pratiche valutative scolastiche e riflessione pedagogica*, Milano: Mursia.
- Vestman O. K. & Conner R. F. (2006), The relationship between evaluation and politics, in Shaw I. F. et al. (2006), *The Sage Handbook of evaluation: politics, programs and practices*, pp. 225-241, London, CA: Sage Publication.
- Yin R. (1994a), *Application of Case Study Research. Second Edition*, Thousand Oaks, California: Sage Publication.
- Yin R. (1994b), *Case Study Research. Design and Method*, Thousand Oaks, California: Sage Publication.
- Wenger E., (1998), *Communities of Practice. Learning, Meaning and Identity*, Oxford: Oxford University Press.
- Wertz F. J., Charmaz K., McMullen L. M., Josselson R., Anderson R. & McSpadden E. (2011), *Five Ways of Doing Qualitative Analysis: Phenomenological Psychology, Grounded Theory, Discourse Analysis, Narrative Research and Intuitive*, New York, London: Guilford Press.

Riferimenti legislativi

- D.G.R. n. 8/6678 del 4 marzo 2008, *Sperimentazione di requisiti di autorizzazione/accreditamento di servizio innovativo denominato "Servizio di formazione all'autonomia per minori" finalizzato al sostegno dei minori in situazione di disagio nei percorsi di crescita*.



Recensioni / Reviews





Michel Serres

Non è un mondo per vecchi. Perché i ragazzi rivoluzionano il sapere¹

Luca Marrucci
Università Ca' Foscari di Venezia
luca.marrucci@unive.it

Non è un mondo per vecchi è un saggio filosofico capziosamente divulgativo. La scrittura si muove su una marcata libertà strutturale e a volte sintattica del testo, narrato attraverso spostamenti morbidi dalla prima persona dell'autore alla prima persona dell'"anonima individualizzata" Pollicina (il titolo originale del saggio è appunto *Petite Poucette*). In alcuni momenti, questo gioco linguistico lascia spazio ad apparizioni improvvise di forme dialettiche che portano il lettore in luoghi diversi da quelli attesi, per poi disilluderlo con rimandi e riferimenti a concetti chiave tratti dalla produzione bibliografica precedente dello stesso autore. L'architettura formale così caratterizzata, per quanto di affascinante e scorrevole lettura, non va a proporre una semplificazione dei concetti esposti, bensì diventa essa stessa una rappresentazione, anche dal punto di vista formale, di un'idea specifica di comunicazione complessa. Grazie a ciò, *Non è un mondo per vecchi* può essere letto a più livelli: come testo estremamente divulgativo, se si rimane su una suggestiva superficie, oppure come testo specialistico, andando al cuore delle varie ed estremamente attuali tematiche di democrazia, formazione, identità, etc., che l'autore affronta effettuando continui rimandi concettuali a molta della sua prolifica produzione. Uno stile creativo,

insomma, che si rivela profondamente funzionale all'approfondimento stesso: tematiche importanti, interconnesse ed inscindibili, vengono inserite attraverso la strategia di pensiero e di scrittura stessa, avulsa, quindi, da un'intenzione meramente formalistica di ricerca di originalità linguistica. Serres tenta di guidare il lettore verso quella dimensione spazio-temporale in cui si "inventano le invenzioni"².

Come anticipano la dedica³ ed il titolo originale *Petit Poucette*, il saggio ha come argomento portante una ricerca sull'identità culturale delle nuove generazioni alla luce di una società, di un pensiero e di nuove tecnologie che stanno trasformando il mondo. Serres, partendo dall'evidenza di una società che ha da sempre conosciuto trasformazioni fondamentali (come scrittura, stampa) nel corso della sua storia, ci mostra l'evoluzione di una civiltà che, da una organizzazione basata sulla circolazione di segni e di cose in uno spazio economico, si muove verso un nuovo schema fondato sulla composizione delle soggettività nello spazio del sapere. Un nuovo umanesimo edificato su comunità di apprendimento e conoscenza ed un ampliamento possibile dell'idea stessa di democrazia da cui dipende il mantenimento di un minimo di prosperità economica.

- 1 Serres Michel (2012). *Petite Poucette*. Paris: Le Pommier, pp. 84. Tr. it a cura di Gaspare Polizzi, (2013). *Non è un mondo per vecchi. Perché i ragazzi rivoluzionano il sapere*. Torino: Boringhieri.
- 2 M.Serres (1992). *Éclaircissements. Cinq entretiens avec Bruno Latour, entretiens avec Michel Serres*. tr. it. Antonia Coletta (2001). *Chiarimenti, Conversazioni con Bruno Latour*, a cura di Mario Castellana, Manduria: Barbieri.
- 3 "Per Helene che forma chi forma i ragazzi e ascolta chi ascolta i ragazzi e Jacques poeta che li fa cantare. Prima di insegnare qualcosa a qualcuno, bisogna almeno conoscerlo. Chi si presenta, oggi, a scuola, al liceo, all'Università?"

Il saggio è composto da tre capitoli: *Pollicina*, *Scuola*, *Società*. Il primo capitolo, la cui denominazione rimanda al titolo originale (qui Serres spiega il nome solo parzialmente, dando l'idea che la scelta sia stata motivata esclusivamente per denotare la peculiare velocità con cui i giovani riescono a spedire sms con il cellulare e quindi la loro maestria nell'uso del pollice), è un'analisi della relazione dei giovani con il contesto sociale, della loro differente individualità nella relazione stessa, delle trasformazioni del sapere e le autocritiche al mondo contemporaneo di cui lo stesso autore si sente parte e, di conseguenza, responsabile. Partendo dall'evidenza del diverso rapporto delle nuove generazioni con l'ambiente, la maggiore aspettativa di vita, la mancata conoscenza diretta della guerra, l'accresciuto divario di età tra genitori e figli ed una collettività multiculturale e multilinguistica, Serres dipinge una nuova generazione risiedente il virtuale e la rete, che scrive diversamente dalla precedente e parla lingue differenti. Ci mostra un nuovo individuo che non vive più in coppia stabilmente come in passato e che non appartiene più a gruppi che veicolano ideologie, ed individua un nuovo umanesimo, individuale ma al contempo collettivo, che si rende manifesto nella rete. Il "connettivo sostituisce il collettivo", come ricordava lo stesso Serres nel libro *Tempo di crisi* (tit. orig. *Temps des crises*, 2009). Per Serres siamo all'aurora di una nuova paideia in cui il sapere è diffuso ed oggettivato in rete ed in cui, conseguentemente, gli spazi istituzionali si diluiscono ed allo stesso tempo si espandono. Una nuova paideia in cui le funzioni cognitive stesse si trasformano - modificando l'idea di "testa ben fatta" preferita da Mointagne - ed in cui anche le istituzioni, per continuare ad esistere, devono escogitare nuovi scenari, apparentemente inimmaginabili dato che ogni riforma, fino ad oggi, è stata solamente una rappazzatura. Egli denuncia, concludendo, che il primo fallimento è dei filosofi che non hanno anticipato nessun sapere e nessuna pratica, non accorgendosi della contemporaneità in atto.

Il secondo capitolo, *Scuola*, riprende le tematiche accennate nel primo ma con un diverso stile di scrittura. Pollicina, da argomento e titolo del libro, diventa a tratti personaggio pensante e presente in prima persona, lasciando però spesso spazio all'autore stesso, che si svincola dal testo intraprendendo un dialogo fugace con una classe immaginaria, per poi ritornare alla linea

di scrittura lasciata temporaneamente in attesa. Iniziano quelle strategie accennate precedentemente, che saranno ancora più evidenti nel terzo capitolo. Si riprende la testa "più ben fatta" di Pollicina e Serres, a questo punto, motiva le ragioni di questo cambiamento. Pollicina fa parte di un sapere collettivo, connesso, accessibile e ricontrollato: l'autore utilizza il racconto della *Leggenda aurea* di Jacopo da Varagine, per dare maggiore forza all'idea che le nuove tecnologie, permettendo di prendere distanza dal sapere, stimolino un'intelligenza inventiva diversa rispetto a quella messa in gioco dalla scrittura e dalla lettura.

L'autore ripropone anche in questo saggio la propria idea della "Terza istruzione", sostenendo che le nuove tecnologie spingono a fondere le specializzazioni di un sapere frazionato e che l'insegnante inteso come dispensatore di sapere è oramai inutile. Nuovi spazi di circolazione, serendipità dell'invenzione, oralità diffusa, movimenti liberi, fine delle classificazioni, novità dei soggetti e degli oggetti, ricerca di una nuova ragione: sono queste le sfide, secondo Serres, a cui oggi bisogna rispondere. Una nuova ragione labirintica.

Il terzo capitolo, *Società*, potrebbe essere definito come il capitolo degli elogi. Serres, partendo dalla tematica della valutazione degli insegnanti, descrive una società non più fondata sul controllo di capitali o sul lavoro, che deve invece valorizzare le competenze. L'autore decanta la rete come luogo di nascita di una seconda oralità emanata dal virtuale, celebra l'agonia delle vecchie appartenenze (sindacati, partiti politici, corporazioni, etc.) tacciandole di ostacolare la democrazia, elogia le stazioni e gli aeroporti intesi come luogo-metafora di un eterogeneità caleidoscopica e raggiunge infine l'idea di un'emersione delle nuove generazioni. Si svela finalmente il perché del nome Pollicina. In primo luogo la scelta del genere femminile: secondo Serres le donne sono più competenti rispetto agli uomini, troppo spesso carenti e arroganti. In secondo luogo, l'autore specifica che Pollicina non è né una persona qualunque appartenente alla sua generazione, né un'astrazione, bensì un nome in codice per uno studente anonimo ma individualizzato da una qualità precisa. Un individuo che ha un significato sia generale che qualitativo.

Il riferimento, nell'ultima parte del capitolo, a Michel Authier, presentato come un amico artista (in verità noto matematico, filo-

sofo e sociologo francese - autore del testo *Les Arbres de connaissances*, 1997 - che con Pierre Lévy e Serres ha fondato la società Tri-vium nel 1992 allo scopo di costruire e commercializzare una logica diversa della gestione del capitale umano), non è ovviamente casuale. Serres descrive il loro progetto di una sorta d'installazione artistica multimediale finalizzata a proiettare un albero multicolore sulla torre Eiffel. Ogni passante, inserendo il passaporto nel dispositivo, produrrà una modifica dei colori dell'albero andando così a rappresentarvi la propria individualità. L'albero risulterà, dunque, fiammeggiante e cangiante perché formato da una moltitudine d'individualità e diventerà rappresentazione dell'idea stessa di *albero della conoscenza* (ovvero ogni individuo considerato come un'unità singola in una comunità di sapere, la quale, in quanto appunto composta di unità singole, forma una macrosingolarità). Il dispositivo degli alberi di conoscenze non obbedisce alla logica statistica del campionamento o della media, bensì a una dinamica delle singolarità. Un riferimento veloce, quello di Serres, che si collega al dibattito sulla ridefinizione dei curricoli, al *lifelong learning* e all'idea stessa di società della conoscenza, richiamando le riflessioni sul welfare ed il concetto di *capabilities*. Il linguaggio, nel finale, salverà inoltre Serres dal suo porsi senza responsabilità al di fuori di un fallimento che nel primo capitolo ha annunciato come di tutti i filosofi, quindi anche proprio. Sarà proprio Pollicina a parlare definendo "vecchi" entrambi i filosofi che hanno progettato di proiettare un albero sulla Torre Eiffel: Pollicina, in altre parole, riconosce a Serres di aver fatto un'analisi propositiva sul cambiamento in atto ma gli sottrae l'idea di poter porre qualcosa in essere senza relazionarsi con la generazione di cui lei fa parte.

Come precedentemente detto, la forza di questo saggio è nell'uso che Serres, aldilà dei contenuti sicuramente incisivi, fa del linguaggio. Egli riesce a toccare diversi

campi del sapere e problematiche estremamente attuali, collegandoli in maniera ardita ed al contempo facendoli arrivare al lettore con una semplicità disarmante, Serres non dà soluzioni ma trasmette l'evidenza del cambiamento in atto e l'eccitazione del poterlo vivere. Una realtà da cavalcare e da ridefinire, a patto che si sia disposti a pagare il prezzo della rimozione di tutte quelle zavorre appartenenti alla discipline e alle istituzioni sedimentate. I riferimenti, a volte semplici cenni, a tematiche già affrontate in altri suoi testi, lasciano uno spazio incredibile all'approfondimento ed al contempo il tipo di scrittura permette, anche in prima lettura e ad un lettore non esperto, di esperire, ad un primo livello in ogni caso non superficiale, un linguaggio libero, non eccessivamente tecnico, umanistico e narrativo. A titolo esemplificativo:

«Votati alla ricerca della verità, non vi perveniamo sempre, se e quando ci arriviamo, con analisi o equazioni, esperienze o evidenze formali, ma con la prova talvolta, e, quando la prova non può giungere, che ci vada il racconto, se può; se la meditazione fallisce, perché non tentare il racconto? Perché il linguaggio dovrebbe restare sempre destrorso o virile, emiplegico e limitato a una metà? Aristotele straordinariamente diceva: il filosofo, in quanto tale, racconta comunque; ma aggiungeva; chi racconta, in qualche modo, si mostra filosofo». [M. Serres (1991). *Le Tiers-instruit*. Paris: François Bourin. Tr. it. (1992). *Il mantello di arlecchino*. Venezia: Marsilio].

In ogni caso, qualunque sia l'argomento trattato da Serres, la speculazione specialistica lascia sempre il passo ad una capacità trasversale di tessere una linea di pensiero che, complice una scrittura sempre evocativa e immaginifica, riesce a farsi spazio nella complessità di una conoscenza transdisciplinare.



Massimiliano Costa

Pedagogia del lavoro e contesti di innovazione¹

Andrea Strano

Università Ca' Foscari di Venezia
andrea.strano@unive.it

Pedagogia del lavoro e contesti di innovazione è un'opera di Massimiliano Costa², pubblicata nel 2011 da FrancoAngeli Editore all'interno di *Educazione per tutta la vita*, collana scientifica riguardante i campi di ricerca della formazione, della pedagogia e della comunicazione. Il libro, più precisamente, si inserisce in un ambito di studi particolare della pedagogia moderna che è la pedagogia del lavoro, la quale mira a cogliere, leggere e interpretare le trasformazioni degli scenari del lavoro e dei processi di formazione al lavoro. Oggi, come mai prima d'ora, questo settore del sapere risulta fondamentale per permettere all'uomo di orientarsi nel difficile territorio del mondo globalizzato, percorso in ogni sua dimensione dal paradigma della società della conoscenza. Così, l'opera di Costa prende le mosse da un interrogativo urgente: questo nuovo paradigma dell'esistenza umana quali conseguenze sta portando all'agire lavorativo, che sempre più deve tentare di fare fronte, da un lato, ai contesti dell'innovazione e della competizione e, dall'altro, alla necessità di non perdere la sua dimensione umanizzante? E in che modo, a loro volta,

l'educazione e la formazione stanno dialogando con queste trasformazioni? Costa non può che prendere atto che tutto sta cambiando, a partire dal fallimento di quel modello di razionalità economica con cui il mondo si era pensato. Oggi, infatti, le vie del lavoro e della formazione sono pervase da una nuova razionalità, una multi-razionalità, che è espressione di strategie locali (tra il locale e globale³), di dinamiche di collaborazione, di processi di generatività frutto dell'*open innovation* e dei nuovi modelli organizzativi a reti estese. Il volume, dunque, partendo da un'indagine storica dell'evoluzione del rapporto tra uomo e lavoro, arriva a proporre una nuova strada per la formazione al lavoro, antropologicamente legittimata, che si fonda sul concetto di "agire generativo", potenziato dalla riflessione del *capability approach* e da quella sul senso della reciprocità e dell'intersoggettività. Il messaggio più importante dello studio di Costa risiede proprio qui, nella concezione del lavoro come agire generativo, il quale è «motore non solo della realizzabilità umana, ma del potenziale antropologico correlato alla struttura dell'uo-

- 1 Costa, Massimiliano (2011). *Pedagogia del lavoro e contesti di innovazione*. Milano: FrancoAngeli, pp. 240.
- 2 Massimiliano Costa è ricercatore in Pedagogia generale e docente di Pedagogia del lavoro ed Economia della formazione presso l'Università Ca' Foscari di Venezia. Svolge attività di ricerca, formazione e consulenza sui temi della formazione continua, delle politiche educative e formative, del *management* formativo e dei rapporti tra processi formativi e innovazione. Da anni indaga la complessità del lavoro nel postfordismo e i modelli, i processi e le pratiche di formazione continua nei contesti di innovazione, in ottica capacitativa, secondo le teorie elaborate da Amartya Sen e Martha Nussbaum, di cui è profondo conoscitore. Attualmente è membro del Direttivo della *Società Italiana di Pedagogia* (Siped).

mo e quindi alla generatività della intersoggettività che esprime» (p. 188). Il libro, grazie al suo stile chiaro e al lessico preciso, sa rivolgersi sia agli studiosi del settore, ai protagonisti del mondo della formazione e del mondo del lavoro, sia al pubblico di lettori più vasto che desidera accostarsi alle problematiche della formazione al lavoro. L'opera si colloca con voce autorevole all'interno della letteratura internazionale della pedagogia del lavoro, che in questi ultimi anni ha conosciuto significativa espansione. L'opera dispiega il suo potenziale esplicativo e propositivo attraverso tre ampi capitoli – ciascuno suddiviso in diversi paragrafi – e gode, inoltre, del contributo della riflessione di Giuditta Alessandrini nella *Presentazione* e di Umberto Margiotta nella *Postfazione (La pedagogia del lavoro come pedagogia dell'agire generativo)*.

Vediamo ora i principali passaggi dell'opera. Nel primo capitolo Costa riflette sul significato dell'attività lavorativa in quanto tale e sul valore che il lavoro ha ricoperto sin dall'antichità per l'esistenza dell'uomo. L'autore realizza un'efficace ricostruzione storica dei principali passaggi costitutivi del pensiero occidentale in merito a questo tema⁴. Il lavoro, così, mostra tutto il suo essere attività propriamente umana, e la cultura del lavoro affiora dalla storia, svelando i suoi significati pedagogici e il suo farsi attraverso le incertezze e gli ostacoli. Se il lavoro che si storicizza è di fatto razionalità che si costrui-

sce, allora razionalizzandosi il lavoro si fa materia educabile. In questo senso, trovano spazio e rilevanza anche la qualità morale e la riflessione etica sull'agire lavorativo inteso come agire in relazione con l'altro.

Al secondo capitolo è affidato il compito di addentrarsi tra i significati formativi insiti nel triplice legame lavoro-territorio-innovazione, attraverso una concezione olistica dello sviluppo umano e adottando la prospettiva della diade globale-locale. Nella contemporanea società della conoscenza, il concetto di innovazione acquisisce centralità assoluta in ogni contesto di produzione. Schumpeter, Usher, Nonaka e Takeuchi – solo per citarne alcuni – spiegano il processo innovativo come un complesso fenomeno di sintesi cumulativa che, partendo da una situazione di incertezza, si dirige verso il nuovo, muovendosi tra "caos creativo" e ridondanza (Nonaka, Takeuchi, 1997). Ma la possibilità d'innovazione è strettamente connessa alla capacità di promuovere apprendimento organizzativo, alimentando la metafora dell'organizzazione che apprende (*learning organization*), come premessa fondamentale dei meccanismi generativi dell'*open innovation*⁵ e del cosiddetto *enterprise 2.0*⁶ (Costa, 2013). Il nuovo modo di produzione, insomma, abbandona i vecchi schemi e le vecchie convinzioni e va ad agire su *network* di relazioni intra- ed inter-organizzative, che sono chiamate a condividere non solo strategie di produzione ma anche strategie formative⁷.

- 3 Il globale e il locale devono essere visti come i due lati della stessa medaglia. Bauman (2005) introdusse il concetto di *glocal* per adeguare il panorama della globalizzazione alle realtà locali.
- 4 Questo percorso comincia col chiarire la differenza tra *poiesis* e *praxis* nel pensiero aristotelico; ricorda poi che furono Sant'Agostino e San Tommaso ad elaborare la qualità salvifica dell'attività lavorativa; evidenzia le riflessioni pedagogiche di Comenio, Rousseau e Pestalozzi, e poi le elaborazioni sociali, politiche ed economiche di Adam Smith, Marx, Owen e Makarenko. Quindi il testo ci conduce al decisivo contributo di Kerschensteiner, grazie al quale il lavoro assume il valore educativo della *Bildung*.
- 5 Chesbrough qualifica l'*Open innovation* come «un paradigma che afferma che le imprese possono e debbono fare ricorso ad idee esterne, così come a quelle interne, ed accedere con percorsi interni ed esterni ai mercati, se vogliono progredire nelle loro competenze tecnologiche» (Chesbrough, 2003).
- 6 Con il termine *enterprise 2.0* ci si riferisce all'implementazione delle applicazioni del Web 2.0 in contesti aziendali.
- 7 Anche il territorio, in questa nuova configurazione, recupera importanza, ad esempio, attraverso i concetti di *learning region*, di distretto industriale e di *cluster*, che la stessa Unione europea desidera promuovere come punti di leva per la possibilità di instaurare *governance* efficaci nella gestione del cambiamento e dell'emersione dei talenti. Si tratta di valorizzare i nodi formativi del lavoro per dare vita a un sistema virtuoso per l'innovazione, unendo sapientemente identità, territorio e multi-appartenenza.

Con l'ultimo capitolo, *Il lavoratore generativo*, Costa arriva al cuore del suo studio, giungendo a fare incontrare le due principali strade di analisi pedagogica per il lavoro, ovvero, quella che guarda alla formatività dell'attività lavorativa e quella che sottolinea il valore umanizzante del lavoro. Tale incontro rappresenta il momento creatore della figura del lavoratore generativo, che a sua volta può rappresentare l'occasione per il superamento del paradigma *welfaristico* universalistico, attraverso il sinolo apprendimento-partecipazione, per andare verso un nuovo *welfare*⁸. Questo nuovo *welfare* deve sapere procedere oltre il capitale umano e fare perno sui principi di partecipazione, libertà e sussidiarietà. Deve armonizzare i concetti di *flexicurity* e *governance*, guardando con particolare attenzione alla lezione di Sen (Sen, 2010), che coniuga l'idea di giustizia con quella di libertà attraverso il dispositivo della capacitazione⁹. Il nuovo modello di *welfare* appare così tratteggiarsi all'orizzonte come *learnfare* (Margiotta, 2012), ovvero un sistema sociale in cui il diritto individuale ad apprendere per tutta la vita (*lifelong and lifewide learning*) assume il valore di nuovo diritto di cittadinanza e di partecipazione sociale. In tale scenario e in tale prospettiva agisce il lavoratore della conoscenza, che cresce attraverso un costante processo di apprendimento co-generativo¹⁰. Questo lavoratore è "generativo" e abita reti di apprendimento e di produzione plurali e *multipurpose*, ridefinisce la prassi attraverso la forza dell'azione e della riflessività, quest'ultima elemento chiave per l'elaborazione di valuta-

zioni diagnostiche, per la promozione di interazioni cooperative e per un farsi della competenza che non è più un mero insieme di conoscenze e tecnicità, quanto piuttosto un modo di agire che si fonda sulla piena partecipazione, da un lato, e sulla libertà di scelta e di azione, dall'altro¹¹. L'agire generativo promuove l'innovazione, promuove lo sviluppo personale – attraverso la creatività e i processi di significazione e di produzione di senso –, ed anche promuove le dimensioni educative, politiche e sociali, attraverso «un'etica potenziata della responsabilità» (p. 184).

In conclusione, «il lavoratore generativo [è] in grado di conferire significato al proprio agire contestualmente e socialmente situato e di generare trame di possibilità connettendo, durante l'azione, i nuovi significati che emergono dall'azione di disoccultamento, interrogazione, ricombinazione delle esperienze con cui viene in contatto. È con questo processo che il lavoratore è in grado di attivare la capacità di creare problemi e risolverli, di sollecitare a partire dall'incerto per percorrere differenti itinerari e sperimentare nuove soluzioni» (p. 149). Egli è dunque «un essere complesso», che non si limita più ad osservare i vecchi schemi produttivi e le semplici logiche pratiche, ma procede verso dinamiche di inter-costruzione e di interrelazione che inevitabilmente portano l'attenzione su una rinnovata «urgenza pedagogica a presidio dell'identità e dello sviluppo dell'uomo» (p. 190). È proprio la pedagogia del lavoro che deve assolvere a questo compito, concependo il lavoro come una «vettoriali-

- 8 Nella *knowledge-based economy*, infatti, si sono innestate tali e tante criticità (e povertà) che si rende ormai improrogabile la necessità di pensare ad un nuovo *welfare* in grado di diversificare le *policies* in base ai bisogni dei cittadini e alla struttura del mercato del lavoro.
- 9 Le *capability* sono spiegate da Costa come «l'insieme dei vettori di funzionamenti alternativi che un individuo ha a disposizione, tra i quali egli può scegliere per decidere come vivere» (p. 135).
- 10 L'apprendimento co-generativo è l'unico in grado di «produrre la risorsa divenuta più scarsa: il senso. E il senso nasce ancora, per la massima parte, da un processo sociale di condivisione: non si genera senso da soli, ma insieme» (p. 146).
- 11 Questo agire competente si muove tra comunità di pratica (Wenger, 2007) e *network*, spingendo sulla leva del capitale sociale, che fa del lavoratore un vero e proprio *broker* generativo, ovvero una figura "costruttrice di ponti", che, appunto, da una dimensione di *bonding* (insieme di relazioni fiduciarie all'interno di determinati gruppi) si sposta maggiormente verso una di *bridging* (connessioni fiduciarie tra membri appartenenti a gruppi diversi). Ed è la sussidiarietà che può fare da collante tra *bonding* e *bridging*, consentendo l'integrazione tra sviluppo della sfera individuale e di quella sociale nella persona.

tà umana della dimensione generativa, progettuale e produttiva della intersoggettività» (p. 191) e preoccupandosi di consentire alle persone – in ogni momento e in ogni luogo – la possibilità di esprimere la propria direzionalità in termini di gestione del sapere, di gestione delle relazioni, di valorizzazione dei talenti, di costruzione e di realizzazione della progettualità professionale e personale.

Come osserva Margiotta nella *Postfazione*, «il merito del lavoro di Costa è proprio nel non disperdersi nella descrizione

delle forme infinite del lavoro post-fordista, ma ricercarne un punto di leva [ritornando] a discutere del valore prometeico del lavoro» (p. 195; p. 200). Ed è proprio questo slancio che conduce l'autore sulla soglia del valore generativo del lavoro, concepito come antropologica possibilità di trasformazione del mondo e del sé. In questa visione, la formazione e l'apprendimento tornano a riempirsi di forza quali irrinunciabili strumenti per dare forma e senso al farsi stesso dell'esistenza umana.



Linda Kreger Silverman

Giftedness¹

Cristina Richieri

Università Ca' Foscari di Venezia
richieri.c@alice.it

La scuola italiana sta imparando a rinnovare tecniche e metodi di insegnamento con l'intento di raggiungere con successo gli obiettivi educativi e didattici che si pone per gli alunni con difficoltà di apprendimento o con svantaggi di varia natura. Ciò anche a seguito di recenti disposizioni ministeriali che informano, indirizzano e guidano i docenti a individuare forme didattiche, strumenti di intervento e modalità di valutazione appropriate per studenti con difficoltà specifiche dell'apprendimento (DSA) o con bisogni educativi speciali (BES) (DM 12/07/2011 e Direttiva 27/12/12).

Il dibattito negli istituti scolastici innescato da questo focus sull'inclusione e sullo sviluppo delle potenzialità di ciascuno si rivela fertile perché induce a riflettere sulla improduttività di un insegnamento che si ripropone uguale a se stesso nel tempo e immutato nei confronti della variegata utenza che caratterizza sempre più la nostra scuola. Non solo. La consapevolezza del fatto che ogni individuo, proprio perché tale, è portatore di peculiarità, diritti e talenti unici, fa sì che i docenti si interrogino sulle pratiche che la scuola pone in essere per promuovere lo sviluppo di quanti, diversamente da coloro che manifestano delle difficoltà, si rivelano dotati di alto potenziale cognitivo.

Questo ambito di analisi non era sfuggito alla considerazione dal Consiglio d'Europa che nel 1994 poneva in evidenza, in una sua Raccomandazione, i bisogni educativi

specifici dei giovani potenzialmente dotati. Nel documento si legge: «[...] there will always be children with special needs and for whom special arrangements have to be made. One group of such children is that of the highly gifted. [...] Gifted children should be able to benefit from appropriate educational conditions that would allow them to develop fully their abilities, for their own benefit and for the benefit of society as a whole. No country can indeed afford to waste talents and it would be a waste of human resources not to identify in good time any intellectual or other potentialities. Adequate tools are needed for this purpose».

Ancora di ambito europeo è un Working Document del 2006 pubblicato da Eurydice in cui si illustravano le politiche educative adottate da 27 paesi dell'UE e 3 dello Spazio Economico Europeo per promuovere ogni forma di talento a scuola.

Leggere le Indicazioni Nazionali del 2012 dalla prospettiva dello sviluppo del talento porta senz'altro a cogliere in filigrana alcuni riferimenti ai bisogni educativi dei soggetti dotati allorché si parla della scuola come il *luogo dei diritti di ognuno*, dove debbono essere garantiti libertà e uguaglianza *nel rispetto delle differenze di tutti e dell'identità di ciascuno* (p. 4). Più esplicitamente, nell'introduzione alla scuola del primo ciclo, si prospetta il *pieno sviluppo della persona* attribuendo alla scuola il compito di *valorizzare il talento e le inclinazioni di ciascuno* (p. 24).

1 Kreger Silverman, Linda (2013). *Giftedness*. New York, NY: Springer, pp. 292.

In questo contesto si colloca un giustificato bisogno dei docenti di più approfonditi filoni di ricerca che possano guidare l'individuazione di pratiche didattiche mirate al sostegno e allo sviluppo delle eccellenze. La lettura di *Giftedness* può contribuire a soddisfare questo bisogno perché affronta il tema in termini psicologici e educativi per giungere a fornire precise linee-guida per il supporto e il potenziamento degli studenti particolarmente dotati.

In questa presentazione del volume di Linda Kreger Silverman² stiamo volutamente facendo ricorso a più espressioni nel tentativo di rendere al meglio il termine *giftedness*. La ricerca in rete conferma l'uso di *talentuosità* nonostante i vari dizionari di lingua italiana ci risulta non contemplino ancora questa lemma. A questo problema di traduzione si aggiunge quello della sua stessa definizione in inglese in quanto, come si legge nel sito della *National Association for Gifted Children*, «There is no universally accepted definition of giftedness». La nostra autrice aveva proposto, già nel 1986, una sua definizione in *What happens to the gifted girl?* (in C. J. Maker (Ed.), «Critical issues in gifted education», Vol. 1, pp. 43-89): «The gifted child is defined as one who is developmentally advanced in one or more areas, and is therefore in need of differentiated programming in order to develop at his or her own accelerated pace» (p. 41). Questa definizione *dinamica* piace alla Kreger Silverman perché non solo è coerente con definizioni ormai riconosciute di altre aree di eccezionalità, ma perché è applicabile a tutti i bambini e a tutte le bambine di qualsiasi provenienza culturale e/o socio-economica, anche ai bambini e alle bambine con difficoltà di apprendimento, giacché il talento può esprimersi anche esclusivamente in alcune aree.

Con questi presupposti che mirano ad allertare gli educatori nei confronti di pos-

sibili ambiti di eccellenza non contemplati nei curricoli scolastici è evidente che la famiglia viene ad assumere un ruolo inedito nella individuazione delle aree di particolare talento dei *gifted children*. Ciò è auspicabile che avvenga perché, a dispetto di diffusi miti e stereotipi (che l'autrice riesce a smantellare uno dopo l'altro compreso quello di una presunta differenza tra i due sessi), i bambini dotati possono sperimentare la solitudine e vivere con difficoltà le relazioni sociali. L'analisi condotta dalla autrice non si limita, però, a investire la famiglia di questa responsabilità nel cogliere segnali di talenti non ancora interamente svelati. Infatti si è accompagnati anche nella esplorazione dei bisogni degli stessi genitori di questi bambini, attenzione che nella letteratura dedicata al tema qui in questione è, come scrive la Kreger Silverman, per lo più trascurata.

Anche sulla scuola gravano obblighi. Quando non sono riconosciuti come tali, i bambini dotati sono spesso considerati dai loro insegnanti distratti e privi di motivazione. Inoltre, tendono a nascondere i loro talenti per non essere additati dai compagni, per non essere presi in giro. Talvolta si rifiutano di continuare ad andare a scuola: un bimbo di sei anni così si giustifica con i propri genitori: «I'm not going back there. They aren't teaching me anything new» (p. 101). La scuola deve essere in grado, dunque, di soddisfare il bisogno di questi bambini in termini di *complessità* e *connessione* (p. 215). Non si tratta di offrire loro una maggiore quantità di lavoro, spiega l'autrice, ma cimento stimolante e un ambiente di apprendimento consono. Laddove, infatti, al bambino dotato non venga data l'opportunità di confrontarsi con veri pari, la sua maggiore consapevolezza fa sì che il suo isolamento possa generare sofferenza e depressione. Alla scuola, perciò, il compito di proporre percorsi educativi in equilibrio tra

- 2 Linda Kreger Silverman è una autorevole psicologa che per più di quaranta anni si è occupata di diversità nell'apprendimento. È nota autrice e ricercatrice ed ha tenuto seminari in varie parti del mondo. Ha lavorato presso l'università di Denver occupandosi di *counseling* e di educazione speciale. Nel 1979 ha fondato il Gifted Development Center dove sono stati valutati più di 6.000 bambini. Nel 1981 ha coniato il termine *visual-spatial learner* sviluppando tecniche e migliorando strategie di insegnamento per questo tipo di popolazione. Ha al suo attivo più di trecento tra articoli, capitoli e libri che sviluppano il tema dell'apprendimento in soggetti con alto potenziale cognitivo come pure con disabilità.

i principi fondanti del *cooperative learning* e dell'approccio costruttivista con una attenzione speciale alla formazione dei gruppi di lavoro.

Linda Kreger Silverman ci porge ulteriori elementi di riflessione – la qualità della comunicazione in classe tra insegnante e studente dotato e le tecniche più efficaci per indurre l'attivazione di processi cognitivi. Alla naturale propensione di fornire risposte ai quesiti dello studente sarebbe auspicabile replicare con altre domande, preferire domande divergenti a quelle convergenti. Inoltre, le parole spese nel dimostrare un reale interesse dell'insegnante nella vita dello studente sono quelle che creano relazione e fanno sì che l'esperienza scolastica venga ricordata come positiva: «When the gifted are asked what they remember about school, they always talk about the relationship they had with certain teachers who made them feel seen and respected» (p. 220-221).

Al termine di queste considerazioni, Linda Kreger Silverman appare, dunque, fautrice di quella linea di pensiero avversa alle teorie innatistiche: «[...] there are no gifted children; there can only be promising children with the potential for greatness in a specific domain. In short, you are not born gifted; giftedness is accomplished through effort. Nurture rules» (p. 23). Con questi presupposti, la scuola è chiamata a giocare un ruolo rilevante. Così pure l'università perché può prevedere nei suoi percorsi di

formazione per futuri insegnanti approfondimenti appropriati in termini di conoscenze e tecniche per rispondere adeguatamente anche ai bisogni degli studenti dotati.

In tempi di crisi economica risulta di particolare interesse ciò che Linda Kreger Silverman scrive nell'ultima pagina del volume: sebbene sia maggiore la percentuale degli studenti dotati che appartengono alle classi più elevate, un numero ben più grande di bambini dotati provengono da classi sociali più disagiate, poiché i poveri di gran lunga superano in termini numerici la popolazione ricca. Ne consegue che «[...] when provisions are denied to the gifted on the basis that they are "elitist", it is the poor who suffer most. The rich have other options» (p. 242). Come scrive Maria Cinque nel suo volume appena pubblicato (2013) per i tipi di FrancoAngeli *In merito al talento. La valorizzazione dell'eccellenza personale tra ricerca e didattica*, «[...] un adeguato sfruttamento dei talenti è un'opportuna strategia anticrisi» in quanto «il talento è una nozione sociale» (p. 17) per il contributo che può dare al bene comune. Non accorgerci degli studenti dotati presenti nelle nostre classi e non attivarci per lo sviluppo delle loro particolari capacità, specie se provenienti da famiglie meno abbienti, è un danno per tutti, per la società intera perché preclude a questi studenti la possibilità di mettere in gioco la loro intraprendenza e partecipare alla crescita del benessere collettivo.



Antonio Damasio

Il sé viene alla mente.

La costruzione del cervello cosciente¹

Nadia Dario
Università Ca' Foscari di Venezia
nadia.dario@unive.it

Nel suo ultimo testo, *Il sé che viene alla mente*, il neuroscienziato e autore del best-seller, *L'errore di Cartesio*, Antonio Damasio tratta del mistero della coscienza, continuando a consolidare la sua idea di un *sentio ergo sum* già esposta nella serie di testi divulgativi,² dove critica la visione cartesiana e unisce mente e corpo, ragione e emozioni.

Quella del nuovo libro è una passeggiata, talvolta prolissa e non sempre puntuale, su ciò che l'autore ha pensato ed elaborato in questi trent'anni di carriera come neurologo e ricercatore. Damasio ammette di aver completamente cambiato il suo modo di vedere il funzionamento del cervello nel corso dei suoi trent'anni di studi e dice di voler rispondere a due interrogativi. *In primo luogo: come fa il cervello a costruire una mente? E in secondo luogo: come fa il cervello a dotare quella mente di coscienza?* (p. 16)

Damasio collega cervello, mente e coscienza e definisce quest'ultima come *uno stato della mente in cui vi è conoscenza della propria esistenza e di quella dell'ambiente circostante* (Damasio, 2012, p. 201). Più poeticamente, essa è *il pensiero stesso, sentito, di sé* (p. 206). Dunque la coscienza è intrinsecamente legata al sé ed è *"un processo", non una cosa, sempre presente quando si presume che noi siamo coscienti* (p. 19). In breve, per Damasio, le precondi-

zioni della coscienza, come coscienza di sé, sono: essere svegli; avere una mente che svolge processi; avere un senso del sé come protagonista dell'esperienza. Tuttavia, il neurologo trova anche qui il legame con le emozioni e i sentimenti, ritenuti intrinsecamente legati alla coscienza e senza i quali essa non può esistere. Afferma per questo di trattare nel testo: *l'origine e la natura dei sentimenti e i meccanismi alla base della costruzione del sé.* (p. 17).

Nel primo e secondo capitolo, si ha l'impressione di essere di fronte a un haiku di neuroscienza. È qui, infatti, dove l'autore dice di voler *ricominciare da capo*, che tratta una delle questioni più annose della psicologia, filosofia e antropologia: il sé nel corso dei secoli. In realtà non ne parla perché *non è possibile far menzione di tutti i contributi* (p. 17) e si sofferma sulle posizioni di William James, criticando Hume per aver polverizzato la coscienza. Scrive:

nel frattempo vale la pena notare che questi due atteggiamenti perpetuano la stessa differenza di interpretazione che separa William James da David Hume: una differenza che peraltro, in genere, viene trascurata in queste discussioni. James desiderava assicurarsi che le proprie idee sul sé avessero una so-

- 1 Damasio Antonio (2010). *Self Comes to Mind: Constructing the Conscious Brain*. New York, NY: Pantheon. Tr. it. (2012). *Il sé viene alla mente. La costruzione del cervello cosciente*. Milano: Adelphi, pp. 433.
- 2 Cfr. Damasio A. (1994). *Descartes' Error: Emotion, Reason, and the Human Brain*. New York, NY: Putnam. Tr. it. (1995). *L'errore di Cartesio. Emozione, ragione e cervello umano*. Milano: Adelphi. (2003). *Looking for Spinoza: Joy, Sorrow, and the Feeling Brain*. Boston, MA: Harcourt. Tr. It. (2003). *Alla ricerca di Spinoza. Emozione, sentimenti e cervello*. Milano: Adelphi. *The Feeling of What Happens: Body and Emotion in the Making of Consciousness*. Boston, MA: Harcourt. Tr. it. (2000). *Emozione e coscienza*. Milano: Adelphi.

lida base biologica: il suo "sé" non doveva essere scambiato per un agente di conoscenza metafisico[...]David Hume, d'altro canto, polverizza il sé al punto da farne a meno. I seguenti passaggi illustrano le sue posizioni: "Non riesco mai a sorprendere me stesso senza una percezione e a cogliervi altro che la percezione". E più avanti: "...oso affermare che per il resto dell'umanità noi non siamo altro che fasci o collezioni di differenti percezioni che si susseguono con una inconcepibile rapidità, in un perpetuo flusso e movimento". (p. 23).

A partire dal terzo capitolo, tuttavia, Damasio chiarisce la sua posizione, spiega quei processi mentali che senza il sé non potrebbero esistere, individuando quelle regioni del cervello che sono coinvolte. Si tratta di un cervello (corteccia cerebrale e tronco cerebrale, con un ulteriore contributo del ippocampo e cervelletto) che si comporta come un cartografo, creando mappe del corpo e del mondo intorno mentre la coscienza ci permette di percepirle e di applicarvi il ragionamento. «Il cervello umano, - scrive Damasio, - traccia mappe di qualsiasi oggetto e di qualsiasi azione si trovino esternamente ad esso...il processo della mente è un flusso continuo di immagini, alcune delle quali corrispondono ad attività reali in corso esternamente al cervello, mentre altre sono ricostruite, recuperandole dalla memoria nel processo del ricordo» (p. 96).

Damasio fa entrare in gioco i sentimenti primordiali, *componenti indispensabili del sé che costituiscono, per la mente, la primissima rivelazione del fatto che il suo organismo è vivo* (p. 104).

Nel quinto capitolo, illustra brevemente la sua teoria dei sentimenti e delle emozioni. C'è una sostanziale semplificazione rispetto alle opere precedenti e appare evidente come la loro lettura sia essenziale per la comprensione del testo presente.

Passa quindi a descrivere i meccanismi responsabili nei processi di apprendimento e recupero delle informazioni, sottolinean-

do l'impossibilità di immagazzinare in memoria tutte le interazioni tra il corpo e la realtà esterna, concludendo come la memoria non sia infallibile.

Negli ultimi capitoli, il libro offre un quadro della costruzione di una mente cosciente e va riconosciuto un merito di Damasio: vedere una continuità nelle capacità psichiche tra specie. Quando parla dei cervelli che creano la mente, egli chiarisce che i cervelli umani non siano i soli ad avere processi mentali e ipotizza che i gradini più bassi della scala della coscienza non siano affatto prerogativa umana. Egli infatti distingue due tipi di coscienza: una di portata minima e posseduta anche dagli animali, la nucleare; una di vasta portata, quella estesa o autobiografica. La prima percepisce il qui e ora e riguarda la personalità ma non per forza l'identità; la seconda è collegata al sé nel tempo, ai ricordi autobiografici e alle proiezioni nel futuro e richiede competenze linguistiche avanzate. Questa progressione della coscienza esiste poi anche per il sé che si costruisce in fasi: il proto-sé, generato da immagini del corpo create dai sentimenti primordiali; il sé nucleare che ha origine quando il proto-sé viene modificato dall'interazione con oggetti esterni e da luogo a sequenze narrative di immagini; il sé biografico che entra in gioco quando aspetti del sé nucleare vengono modificati da elementi della biografia del soggetto e sono integrati in un modello coerente. Tale sé, protagonista dei processi di memoria, ragionamento e linguaggio appare illustrato in modo confuso. forse per la volontà di includervi anche le funzioni del proto-sé e del sé nucleare.

La ricchezza della metafore e la mancanza di riferimenti, non aiutano a chiarire l'ambiguità di questo sé stratificato, raramente contestualizzato rispetto alla letteratura scientifica e filosofica.

Tuttavia, c'è un motivo per cui leggere Damasio, l'invito a sfidare il carattere distintivo dei processi mentali e il sostanziale ampliamento nella comprensione della neurodinamica cerebrale, considerato rispetto alle posizioni dei testi precedenti.



Alistair Ross, Carole Leathwood

Problematizing the issue of early school leaving in the european context¹

Gabriella Vitale

Università Ca' Foscari di Venezia

gabriella.vitale@unive.it

La riduzione della dispersione scolastica e l'innalzamento del grado di istruzione della popolazione sono due temi centrali dell'agenda Europa2020; in continuità con la Strategia di Lisbona, la nuova agenda rinforza l'idea che una *crescita intelligente, sostenibile ed inclusiva* sia fondata sulla *società della conoscenza* e su una *cittadinanza attiva* che supportino un'economia competitiva ed ecosostenibile. Queste priorità si riflettono in maniera ampia e varia all'interno delle politiche nazionali indirizzando gli interventi.

Il numero speciale dell'European Journal of Education, dedicato al tema, e curato da Alistair Ross e Carole Leathwood, ha come impegnativo titolo *Problematizing the issue of early school leaving in the european context*. Il volume è rivolto tanto agli esperti e studiosi del settore educativo che ai decisori politici e, secondo le parole delle stesse autrici, si pone l'obiettivo di "discutere criticamente le assunzioni e gli argomenti che fondano il focus della policy europea, modificando l'associazione che è stata fatta tra l'abbandono scolastico precoce, lo sviluppo economico e il lavoro".

Le autrici suggeriscono che il fenomeno dell'abbandono precoce è importante "non perché esso inibisce lo sviluppo o in qualche modo è responsabile per gli alti livelli di disoccupazione, ma poiché esso contribuisce a sostenere e riprodurre le ineguaglianze".

Il volume, in lingua inglese, è suddiviso in due parti, cinque contributi nella prima più una riflessione conclusiva, tre nella seconda parte, accompagnati da chiare tabel-

le esplicative e con una bibliografia internazionale transdisciplinare ampia e recente.

La prima parte comprende contributi che mettono in evidenza la difficoltà di una definizione univoca di ESL e l'estrema variabilità, sia a livello europeo complessivo che nella realtà nazionali prese in considerazione (dati UE, paesi scandinavi, paesi dell'est europeo), nonché la difficoltà di comparazione tra i dati, per la diversa segmentazione e permeabilità dei gradi scolastici che dipendono dai sistemi nazionali locali.

Vi è una riflessione sull'importanza dello spostamento di accento dell'abbandono da responsabilità individuale, come disimpegno, mancanza di interesse o incapacità del soggetto, alla dimensione di quella che viene definita "mancanza di voce" da parte dei giovani nel processo formativo che li coinvolge e che aliena molti giovani dalla scuola. Il contributo di Downes è un interessante esempio del cambiamento di prospettiva di quei giovani ai quali viene offerta la possibilità di rileggere la propria esperienza fallimentare.

Nella direzione di spostare il focus dell'unità di analisi da una dimensione micro-individuale alle variabili macro in gioco si inserisce il corposo lavoro di De Witte et al. Gli autori analizzano un'ampia quantità di dati (Eurostat 2010, Eurydice 2011) e identificano quali caratteristiche dei sistemi economici, del mercato del lavoro e dei sistemi educativi possono influenzare il dropout dei giovani e quali interventi mostrano risultati relativamente positivi.

Vale la pena riportare due misure "difficili", emerse in questo lavoro, per la portata

1 Ross, Alistair, Leathwood, Carole (2013). Problematizing the issue of early school leaving in the european context. *European Journal of Education*, 48(3), pp. 327-330.

ideologica che accompagna in genere la loro trattazione: la prima è la selettività di accesso, nei sistemi scolastici in cui è prevista; la seconda è l'adozione di misure coercitive e di controllo da parte delle istituzioni, per la frequenza della scuola dell'obbligo.

Dal contributo di De Witte e colleghi sembra che i sistemi scolastici che si fondano sulla selezione d'accesso abbiano effetti positivi sulla riduzione dell'ESL; il tema è uno di quelli difficili, perché la critica ricorrente sui sistemi educativi selettivi è che questi ultimi sono fonti di ineguaglianza e di stratificazione sociale. Quando facciamo riferimento, ad esempio, alla Germania o l'Austria, per citare due vicini d'Oltralpe, la canalizzazione precoce tra licei e scuole professionali viene evocata come il riflesso di un sistema sociale ingiusto a fronte della "giustizia formale" di modelli scolastici generalisti. Ulteriori studi che indagano questo aspetto non potrebbero che offrire elementi per una trattazione utile, che esca dalla stagnazione ideologica, di una realtà che esiste (quella della selezione si intende) anche laddove non è formalizzata.

La seconda misura è l'adozione di misure coercitive e di controllo dei dropout: la critica che in genere si pone è su una pratica che, nella definizione, viola la libertà decisionale del soggetto e la sua capacità di fare delle scelte. Anche qui, soltanto altre evidenze possono permettere una valutazione più serena, soprattutto se queste misure rientrano all'interno di un percorso più articolato di riaccorpamento.

Cederberg e Hartsmar offrono, nel loro contributo, spunti molto utili, alla luce del ruolo che la Commissione Europea ha assegnato alla scuola secondaria di tipo professionale, e specialmente all'apprendistato, come importante strumento per ridurre l'abbandono scolastico precoce e facilitare l'ingresso nel mondo del lavoro per i giovani (Commissione Europea, *Rethinking Education: investing in skills for better socioeconomic outcomes*, 2012).

I due autori descrivono in maniera articolata il funzionamento dei sistemi scolastici scandinavi e della Danimarca, paesi con una lunga storica esperienza nell'ambito della formazione professionale; il lavoro di analisi comparata tra le diverse tipologie di formazione professionale e apprendistato attuate in questi paesi (il ventaglio è abbastanza diversificato) mostra limiti e potenzialità di ognuno: da un lato l'offerta di percorsi robu-

sti, come quelli attraverso l'apprendistato, ha abbassato i tassi di disoccupazione giovanile ma dall'altro emerge anche che l'apprendistato può rafforzare le disuguaglianze, per esempio in relazione al genere, classe sociale ed etnia, così come il rischio che gli apprendisti siano visti come manodopera a basso costo da alcune aziende.

Interessante è anche la lettura delle tipologie di formazione professionale che viene fatta in connessione agli assunti teorici legati al concetto di "transizione al lavoro"; riferirsi alla transizione come a una "career trajectory" oppure come a una "form of navigations" implica due diverse ed opposte visioni dell'agency di un soggetto: la prima sottolinea il peso delle circostanze esterne nella creazione di una carriera di un soggetto, visto più che altro come riproduttore di un habitus, la seconda sottolinea la possibilità di scelta e di costruzione da parte del soggetto.

Ed è proprio l'attenzione a non cadere nel riduzionismo di posizioni falsamente antitetiche che viene richiamata l'idea di "life perspectives", come luogo del cambiamento e di sviluppo dei fattori culturali e sociali e delle capacità di ogni soggetto.

Il contributo di Vajello e Dooley mostra, se ma vi fossero dubbi, il ruolo dei fattori socioeconomici nell'incidere sull'abbandono scolastico, descrivendo la drammatica situazione della generazione "nì-nì" (*neet* nella dicitura inglese) che ha preceduto e seguito la bolla immobiliare spagnola, lasciando un tasso elevatissimo di giovani senza qualifiche e senza lavoro e che ci richiama a una situazione molto simile in Italia, in quelle regioni dove il sogno lavoristico ha allontanato dalla scuola una fetta ampia di giovani (Colombo, *Dispersione scolastica e politiche per il successo formativo*, 2010).

Nel contributo di Ross e Lathwood, la relazione tra istruzione e occupazione è delineata in maniera chiara e puntuale e rafforza il convincimento diffuso tra gli esperti in campo educativo che il problema principale non è l'occupabilità individuale ma il fallimento nel mercato del lavoro nel generare una domanda ampia e soddisfacente.

In tutte le realtà europee prese in considerazione, lo scollamento tra i modelli di istruzione e la realtà umana e lavorativa è grande ed ha più sfaccettature: a) il progresso educativo di un soggetto è spesso irregolare e discontinuo e non procede se-

condo una traiettoria standard, così come gli interessi e le motivazioni che possono cambiare nel tempo; b) non vi è corrispondenza univoca tra i profili di competenze in uscita e il set di competenze richieste dal mondo del lavoro, poiché i requisiti si spostano costantemente; c) l'organizzazione scolastica per cicli progressivi (in quasi tutti i paesi) fa da filtro e dunque da tappo nella progressione tra un ciclo e l'altro e i cicli precedenti sono fortemente orientati a quelli successivi (anche per chi non è interessato ad andare oltre); d) si dà per scontato che tutti vogliano studiare per lavorare; e) viene dato per scontato che la scuola funzioni secondo un modello meritocratico che la realtà smentisce.

La seconda parte riporta tre contributi che analizzano l'impatto di azioni di intervento in tre ambiti formativi diversi: le pratiche inclusive degli educatori speciali che lavorano nei sobborghi di Stoccolma con fasce giovanili svantaggiate; i dispositivi della formazione post-laurea in Germania e in ultimo gli effetti del nuovo sistema di quality assurance applicato al sistema universitario portoghese.

Il volume complessivamente ha il pregio di presentare l'esperienza di paesi europei rappresentativi di realtà economiche ed educative molto diversificate, anche se non vi è alcuna esperienza italiana. Sarebbe stato interessante, anche in considerazione sia del primato dei tassi di dispersione scolastica e di disoccupazione giovanile (43,6% dei giovani 15-24 anni, dati ISTAT, 11/2013) che l'Italia detiene all'interno della cornice europea, ma anche alla luce dei recenti tentativi di ideare una riforma della formazione-lavoro basati sul modello tedesco del sistema duale di formazione professionale.

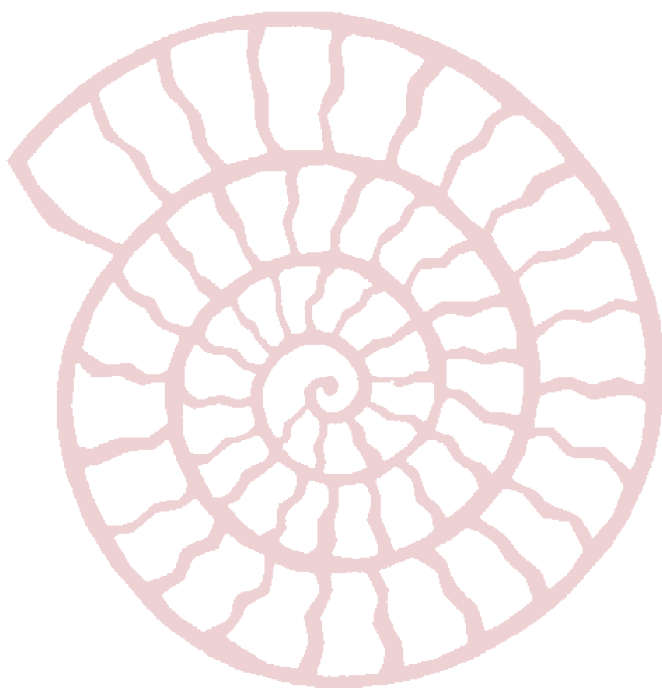
La problematizzazione del concetto di ESL corrente, nonché dei modelli educativi

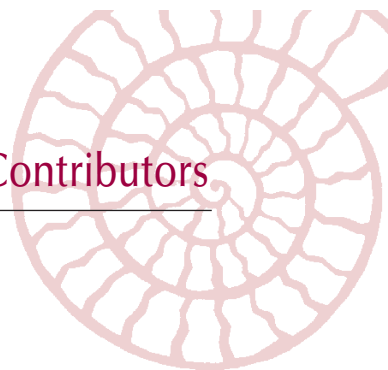
e delle strategie che sottendono le policies educative europee, proposta all'interno di questo volume, ha l'indubbio valore di focalizzare l'attenzione sui rischi di una visione semplicistica e riduzionista del fenomeno della dispersione presente nel dibattito attuale delle politiche europee e di offrire una chiave di lettura interessante per guardare al complesso intreccio tra dispersione, sistema delle politiche educative nazionali e mercato del lavoro.

Sebbene molti degli elementi riportati nel volume, riguardanti le cause e le conseguenze per gli individui della dispersione scolastica, non rappresentino in assoluto una novità per gli esperti del settore educativo, il volume ha il pregio di raccogliere in un'unica cornice dati attuali e processi di un panorama europeo vasto e variegato, dalla quale si possono trarre almeno tre indicazioni chiave per la ricerca.

La prima riguarda la necessità di porre molta attenzione al modo con cui vengono raccolti i dati sulla dispersione scolastica per non incorrere in errori di valutazione sull'entità del fenomeno; la seconda indicazione riguarda lo studio delle caratteristiche di un sistema di istruzione è fondamentale per comprendere quali caratteristiche intrinseche al sistema hanno maggiore incidenza sull'abbandono e/o la disaffezione scolastica (anche per non cadere nel susseguirsi di "riforme scolastiche cieche"); ed infine il rapporto tra l'abbandono scolastico e il quadro del mercato del lavoro, globale e locale insieme, non può essere ignorato perché il primo è strettamente interconnesso e dipendente dal secondo.

E questo vale per una ricerca pedagogica utile e situata che non si lasci relegare al ruolo di "ancella" nel quadro delle decisioni importanti per il futuro di una nazione, tanto a Stoccolma quanto a Roma.





MONICA BANZATO

Ricercatrice in Pedagogia generale e sociale presso il Dipartimento di Studi Linguistici e Culturali Comparati dell'Università Ca' Foscari di Venezia. Si occupa di tecnologie educative e didattiche, collaborative learning, apprendimento in rete. Tra le ultime pubblicazioni: (2013) Le trappole della povertà nella formazione superiore. Studio esplorativo sull'accesso universitario attraverso l'approccio delle capability in *Formazione & Insegnamento*, 3. (2012) *Ricerca pedagogica nella formazione degli insegnanti nell'era digitale*, Bologna, Clueb.

BARBARA BASCHIERA

PhD in Scienze della cognizione e della formazione presso l'Università Cà Foscari di Venezia ed è docente a contratto presso la stessa università. Il suo ambito di ricerca, oltre alla didattica per i bisogni educativi speciali, concerne l'apprendimento intergenerazionale e l'invecchiamento attivo. Fra le ultime pubblicazioni per *Formazione & Insegnamento*: (2013) L'approccio delle capability applicato all'apprendimento intergenerazionale, 1; (2012) Apprendimento intergenerazionale aperto. Studio di caso: il blog "Autobiografia-mo?", 3.

DILINA BESHIRI

PhD in Dinamiche formative ed Educazione alla Politica presso la Facoltà di Scienze della Formazione, Università degli Studi Aldo Moro di Bari. Docente di pedagogia generale, presso il Dipartimento di Pedagogia, Università «A. Moisiu» di Durazzo, Albania. Fra le ultime pubblicazioni per *Formazione & Insegnamento*: (2011). Le dinamiche interculturali nella scuola contemporanea, 2; (2013) con E. Puka, Educazione e politica. La formazione del cittadino attraverso la cittadinanza attiva, 1.

CHRISTOPHER BEZZINA

FCCEAM è Professore di Educational Leadership presso l'Università di Malta. Ha ricoperto incarichi governativi e svolto consulenza in ambito locale ed internazionale nell'ambito della quality assurance, della leadership educativa e dello sviluppo professionale dei leaders e degli insegnanti. Nel 2014 è stato eletto vice presidente del CCEAM. Pubblica in maniera estensiva in vari peer reviewed journals.

LUIGINO BINANTI

Professore Ordinario di Pedagogia Generale e Sociale nella Facoltà di Scienze della Formazione dell'Università del Salento, già Direttore del Dipartimento di Scienze Pedagogiche, Psicologiche e Didattiche, Vicepresidente della SIREF (Società Italiana di Ricerca Educativa e Formativa). Presidente del CIRP (Consorzio Interuniversitario Regionale Pugliese), direttore del Laboratorio di Didattica della Filosofia e delle Scienze. Fra le ultime Pubblicazioni: (2013) *Scuole a rischio: una possibile risorsa*, Anicia; (2013) *Lezioni di pedagogia*, Uni-salento.

GIAMBATTISTA BUFALINO

Responsabile Risorse umane presso LB Group a Malta. PhD Student presso la School of Education dell'Università di Lincoln, orienta i suoi interessi di ricerca nell'ambito della leadership educativa e manageriale e nei rapporti formazione-lavoro. I suoi ultimi contributi: (2014). Dove sono finiti i leader? Alla ricerca della leadership necessaria. *Sviluppo e organizzazione*, 257; e (2013) Il ruolo del tirocinio professionale nella costruzione del futuro professionista. *Formazione, Lavoro, Persona*, III, 9.

DANIELE COCO

PhD in Scienze motorie e dello sport presso Facoltà di Scienze della Formazione dell'Università Cattolica di Milano, dove è referente per il Progetto *Goal from the Corne*, nato per creare spazi ricreativi in cui i bambini vengono aiutati a crescere e a riacquistare la fiducia in se stessi e nel mondo. Fra le ultime pubblicazioni: (2013) Il concetto di regola nelle sue declinazioni ludico-educative e didattico-sportive / The concept of rule conveyed through recreational-educational and teaching-sporting activities. *Formazione & Insegnamento*, XI(3); Lo sviluppo delle competenze sociali dai primi gesti motori alle prime forme ludiche / The development of social skills from first movement gestures to first forms of play, XI(3).

MASSIMILIANO COSTA

Ricercatore in Pedagogia generale e docente di Pedagogia del lavoro ed Economia della formazione presso l'Università Ca' Foscari di Venezia. Svolge attività di ricerca, formazione e consulenza sui temi della formazione continua, delle politiche educative e formative, del *management* formativo e dei rapporti tra processi formativi e innovazione. Attualmente è membro del Direttivo della *Società Italiana di Pedagogia* (Siped). Tra le ultime pubblicazioni: *Il valore della formazione continua tra complessità e opportunità* (Mondadori, Milano, 2008), *Politiche e professionalità per il lifelong learning* (Mondadori, Milano 2008),

GIUSEPPE CURSIO

Pedagogista, Counsellor Formativo, frequenta il Dottorando in Pedagogia presso la Pontificia Università Salesiana di Roma. Fra le ultime monografie: (2010) con M. Diana, F. Feliziani Kannheiser, *L'educatore educato. Promuovere e motivare alla relazione e all'apprendimento*, EDB. (2007) No stress. Strumenti per la prevenzione del burnout degli insegnanti di religione.

NADIA DARIO

Dottoranda in Scienze della Formazione presso l'Università Ca' Foscari di Venezia, dove è collaboratrice di ricerca del Laboratorio OUT-LINE (Laboratorio di Ricerca Educativa sulle culture urbane). Fra le ultime pubblicazioni per *Formazione & Insegnamento*: (2013) La pratica argomentativa nella scuola primaria, 1. (2013) Un nuovo modello di Iowa Gambling Task. La correlazione tra memoria, emozioni e presa di decisione, 2. (2011). Stili attentivi, stima del tempo e memoria: implicazioni formative, 1.

UMBERTO MARGIOTTA

Ordinario di Pedagogia Generale presso la Facoltà di Lettere e Filosofia dell'Università Ca' Foscari di Venezia. Presiede il Centro Interateneo del Veneto per la Ricerca Didattica e la Formazione Avanzata. E la SIREF (Società Italiana di Ricerca Educativa e Formativa). Fra le ultime pubblicazioni: (2014) *Teorie dell'istruzione. Insegnamento e curriculum formativo*, Anicia. (2013) *La didattica laboratoriale. Strategie, modelli e strumenti per la scuola secondaria di secondo grado*, Erikson.

LUCA MARRUCCI

Dottorando in Scienze della formazione presso l'Università Ca' Foscari di Venezia su tematiche di studio inerenti alla pedagogia musicale. Associa all'attività concertistica focalizzata sulla semiologia della musica antica (liuto rinascimentale, vihuela, tiorba) la docenza di strumento musicale nella SMIM. È cultore della materia all'attività didattica nel corso di "Didattica della composizione" presso il Conservatorio L. Refice di Frosinone, materia che ha insegnato anche presso il Lemmensinstituut di Leuven (Belgio). Fra le ultime pubblicazioni: (2014) "Creativity and music language. Proposal for a changing in paradigm and teaching methodology in the music education field", Atti del convegno ICERI.

FRANCESCO MELCHIORI

Ricercatore e docente presso l'Università degli Studi Niccolò Cusano, ha ottenuto il PhD in Scienze della cognizione e della formazione presso l'Università Ca' Foscari di Venezia. Svolge attività di ricerca nel campo della formazione permanente, della valutazione delle organizzazioni socio-educative e, in particolare, del social outcome of learning, collabora con Enti di Ricerca. È stato docente a contratto di pedagogia sperimentale presso l'Università Di Trieste e di psicomotricità presso l'Università Niccolò Cusano di Roma. È autore del volume *Modelli psicometrici nella valutazione delle competenze* e coautore di *La prova preselettiva per il concorso a cattedra*. Roma: Anicia.

ROBERTO MELCHIORI

Professore straordinario dell'Università degli Studi Niccolò Cusano, dove coordina la facoltà di Scienze dell'educazione e della formazione. Esperto di valutazione degli apprendimenti, dei sistemi educativi e degli interventi delle politiche territoriali socio-educative, ricercatore presso l'INVALSI. Ha collaborato con organismi di ricerca nazionali e internazionali ed è stato responsabile di progetti di ricerca nazionali ed europei. Tra le sue ultime pubblicazioni: (2012) *La qualità della formazione. Un framework per l'esame della pratica scolastica*, Lecce: Pensa MultiMedia; (2012) *Dalle competenze ai risultati di apprendimento*, Roma: Nuova Cultura – EDICUSANO.

RITA MINELLO

Docente di Storia sociale dell'educazione nel Corso di Laurea Scienze della formazione, Università degli Studi Niccolò Cusano di Roma, e di Progettazione del curriculum e programmazione educativa per l'Università degli Studi Ca' Foscari di Venezia. Tra le ultime pubblicazioni: (2012) *Educare al tempo della crisi*. Lecce: Pensa MultiMedia; (2013) *Insegnare filosofia oggi. Una disciplina al crocevia del destino degli individui*. Roma: Anicia.

ANNA MARIA MURDACA

Professore associato di Pedagogia e Didattica Speciale presso il Dipartimento di Scienze Umane e Sociali dell'Università di Messina, dove insegna Didattica Speciale per il corso di laurea in Scienze e Tecniche psicologiche, di cui è il. È direttore didattico del Master in Esperto in Orientamento Scolastico, direttore scientifico del master in Pet Therapy, attività presso l'Università di Messina e referente Erasmus per gli accordi con l'Università di Huelva (Spagna). Tra le pubblicazioni più recenti: (2012) *Pedagogical-Didactic Training for an Inclusive Didactics: the precision teaching for strengthening of basic and integrating skills in intellectual disabilities*. In: *Educational Technology Use and Design for Improved Learning Opportunities; La scelta universitaria: risorse personali, abilità, interessi*. Pensa Multimedia.

ANTONELLA NUZZACI

Professore associato di Pedagogia sperimentale presso il Dipartimento di Scienze Umane dell'Università dell'Aquila. È Presidente del Corso di laurea in Scienze della Formazione primaria presso lo stesso Ateneo, dove è anche membro del Presidio della Qualità. Si occupa di problemi di sperimentalismo educativo. Tra i più recenti volumi ricordiamo: (2011) *Competenze riflessive tra professionalità educative e insegnamento*; (2012) *Progettare, pianificare e valutare gli interventi educativi*; (2012) con il National Center for Research on Evaluation Standards and Student Testing (CRESST), *Valutazione e qualità dei servizi extrascolastici - Evaluation and quality of afterschool*.

DIANA OLIVIERI

Psicologa, Criminologa, Dottore di ricerca in Scienze della Cognizione e della Formazione, Assegnista di ricerca in Pedagogia sperimentale. Tra le pubblicazioni recenti in tema di neuroscienze educative: (2011). *Mente, cervello ed educazione. Neuroscienze e pedagogia in dialogo*, Pensa Multimedia; e (2014). *Le radici neurocognitive dell'apprendimento scolastico. Le materie scolastiche nell'ottica delle neuroscienze*, Franco Angeli.

CRISTINA PALMIERI

Ricercatrice confermata in Pedagogia Generale e Sociale presso l'Università degli Studi di Milano Bicocca, dove insegna *Consulenza nel disagio educativo: teorie e pratiche* e *Didat-*

tica e Pedagogia dell'Inclusione. Tra le sue ultime pubblicazioni: (2012). *Crisi sociale e disagio educativo* (a cura di), FrancoAngeli; e (2011). *Un'esperienza di cui aver cura*, FrancoAngeli.

SERAFINA PASTORE

Ricercatore Confermato in Didattica generale e docente, Dipartimento di Scienze della Formazione, Psicologia, Comunicazione, Membro della Commissione orientamento e tutorato del Dipartimento di Scienze della Formazione, Psicologia, Comunicazione. Fra le monografie: (2013) con D. Salamida, *Oltre il mito educativo? Formative assessment e pratica didattica*, FrancoAngeli; (2012) *Lavoro e apprendimento. Intersezioni didattiche*, Guerini.

FRANCESCO PELUSO CASSESE

Professore Associato in Didattica Speciale e Ricerca Educativa presso l'Università Niccolò Cusano di Roma, Direttore di riviste scientifiche. Fra le ultime pubblicazioni: (2013) *La comunicazione in ambito educativo. Nuove strategie*, (2013) *Nuove frontiere per la pedagogia delle attività motorie. Attenzione attivazione creatività*, Edizioni Univ. Romane

BRUNO PERNICE

Bruno Pernice, psicologo, specializzato in psicoterapia. Lavora presso l'Università degli Studi di Verona, nell'ambito delle Risorse Umane, dove si occupa anche della formazione manageriale, continua e professionalizzante del personale dirigente e tecnico-amministrativo.

EDI PUKA

PhD in Scienze dell' Educazione, presso la Facoltà di Scienze della Formazione, Università degli Studi Aldo Moro di Bari. È associato di pedagogia generale e sociale presso l'Università Europea di Tirana. Dal 2012 è caporedattore della rivista scientifica internazionale *Educatio*. Fra le ultime pubblicazioni per *Formazione & Insegnamento*: (2013) con D. Beshiri, Educazione e politica. La formazione del cittadino attraverso la cittadinanza attiva, 1.

DEMETRIO RIA

Docente a contratto di "Modelli e Teorie della Formazione" all'Università del Salento. Membro del Laboratoire Interdisciplinaire "Pensée des Sciences" dell' Ecole Normale Supérieure di Parigi diretto da Charles Alunni, e del Laboratorio di Didattica della Filosofia e delle Scienze (diretto dal Prof. Luigino Binanti). La sua ricerca verte sui fondamenti epistemologici della conoscenza pedagogica; processi di affidabilità delle credenze e modelli di insegnamento-apprendimento. Tra le ultime monografie: (2011). *Conoscere è Imparare. Per una teoria affidabili sta della conoscenza pedagogica*, Anicia; (2007) con L. Binanti, *Teoria e pratica della valutazione*, Carlo Amore.

CRISTINA RICHIERI

Formatrice, docente a contratto di inglese specializzato presso l'Università di Verona, dov'è anche , tutor coordinatore per il TFA. ANFIS e ANSAS, capo redattore della rivista *Idee in form@zione*, autrice di numerosi saggi e corsi di lingua inglese per la scuola primaria e secondaria. Tra le ultime pubblicazioni: (2013) *Tecnologie didattiche e istruzione domiciliare. Riflessioni su una esperienza*. In *Tecnologie Didattiche*, 21 (2), 114-117. (2012) TFA articolato su più scuole: il valore della pratica formativa in contesti differenziati" (con Riccardo Scaglioni), *Idee in form@zione*, 1, 34-44.

ANDREA STRANO

Dottorando in Scienze della Formazione presso l'Università Ca' Foscari di Venezia, dove è collaboratore di ricerca nel CISRE (Centro Internazionale di Studi sulla Ricerca Educativa e la Formazione Avanzata). Per *Formazione & Insegnamento* ha pubblicato: (2013) *Riconoscere le competenze per formare la professione docente. Il caso TFA*, 3; *Il farsi dello sviluppo professionale docente nell'orizzonte del learnfare*, 4.

FIORINO TESSARO

Professore Associato in Didattica e pedagogia speciale, Coordinatore scientifico del Laboratorio di Ricerca Educativa e Didattica (RED). Fra le pubblicazioni recenti: (2014) *Flessibilità e didattica. Le forme della modularità docente , Flessibilmente. Un modello sistemico di*

approccio al tema della flessibilità, Pensa Multimedia; (2013) Libertà ed equità nei processi di scelta. Il capability approach nell'orientamento. *Quaderni di Orientamento*, 43.

PATRIZIA TORTELLA

Dottoranda del corso di Scienze della Cognizione e della Formazione presso l'Università Cà Foscari di Venezia. Tra le ultime pubblicazioni: (2014) Tortella e al. Exploring the effects and specificity of playground activities on motor skills in 5 years old children, *Science & Sport*, 29(S), S50. (2013). New environments for the education of 0-6 years old children: what teachers think about the playground for formal and non formal education. *Formazione & Insegnamento – European Journal of Research on Education and Teaching*, 3, 161-170.

GABRIELLA VITALE

Dottoranda in Scienze della Formazione presso l'Università Ca' Foscari di Venezia. Insegnante di Scuola Primaria, Psicologa e Psicoterapeuta, si occupa da oltre quindici anni di marginalità sociale e disagio giovanile. Pubblicazione recente: (2014) con U. Margiotta, J. Santos. O fenômeno do abandono escolar na Europa do novo milênio: dados, políticas, intervenções e perspectivas. *Educação & Sociedade*. CEDES, Unicamp, Brazil.

ELENA ZAMBIANCHI

PhD in Scienze della Formazione e della Cognizione presso l'Università Ca' Foscari di Venezia, psicologa e psicoterapeuta. Tra le pubblicazioni recenti: con Cerchiaro F. (2011), *Ascolto e relazione educativa. Le azioni dell'Osservatorio Regionale Permanente del Veneto per prevenire il bullismo e il disagio scolastico*. Bologna: CLEUP. Per *Formazione & Insegnamento*: (2013) Apprendimento genitoriale: potenziare la riflessività coi linguaggi creativi e informali, 3; (2012) Supporto alla genitorialità: tipologie di intervento e percorsi formativi, 3.

EMANUELA ZAPPELLA

PhD e Assegnista di ricerca per il Dipartimento di Scienze umane e sociali dell'Università di Bergamo. Tra le ultime pubblicazioni: (2014) *Purché dia il suo contributo: l'esperienza professionale delle persone con disabilità nel territorio lombardo*, Unicopli. (2013) *SIRD Conference Paper*: La sfida dell'inserimento professionale delle persone disabili: un'indagine nelle PMI.

SIREF

Società Italiana di Ricerca Educativa e Formativa

La SIREF, *Società Italiana di Ricerca Educativa e Formativa*, è una Società a carattere scientifico nata con lo scopo di promuovere, coordinare e incentivare la ricerca scientifica nel campo dell'educazione e della formazione, con particolare riferimento ai problemi della ricerca educativa, della formazione continua, delle politiche della formazione in un contesto globale, e di quant'altro sia riconducibile, in sede non solo accademica, e in ambito europeo, alle diverse articolazioni delle Scienze della formazione.

MISSION

La Società favorisce la collaborazione e lo scambio di esperienze tra docenti e ricercatori, fra Università, Scuola, Istituti nazionali e Internazionali di ricerca educativa e formativa, Centri di formazione, ivi compresi quelli che lavorano a supporto delle nuove figure professionali impegnate nel sociale e nel mondo della produzione; organizza promuove e sostiene seminari di studi, stage di ricerca, corsi, convegni, pubblicazioni e quant'altro risulti utile allo sviluppo, alla crescita e alla diffusione delle competenze scientifiche in ambito di ricerca educativa e formativa.

STRATEGIE DI SVILUPPO

La SIREF si propone un programma di breve, medio e lungo periodo:

Azioni a breve termine

1. Avvio della costruzione del database della ricerca educativa e formativa in Italia, consultabile on-line con richiami ipertestuali per macroaree tematiche.
2. Newsletter periodica, bollettino on line mensile e contemporaneo aggiornamento del sito SIREF.
3. Organizzazione annuale di una Summer School tematica, concepita come stage di alta formazione rivolto prioritariamente dottorandi e dottori di ricerca in scienze pedagogiche, nonché aperto anche a docenti, ricercatori e formatori operanti in contesti formativi o educativi. La SIREF si fa carico, annualmente, di un numero di borse di studio pari alla metà dei partecipanti, tutti selezionati da una commissione di referee esterni.

Azioni a medio termine

1. Progettazione di seminari tematici che facciano il punto sullo stato della ricerca.
2. Stipula di convenzione di collaborazione-quadro con associazioni europee e/o nazionali di ricerca formativa ed educativa.

Azioni a lungo termine

1. Progettazione e prima realizzazione di una scuola di dottorato in ricerca educativa e formativa.
2. Avvio di un lessico europeo di scienza della formazione da attivare in stretta collaborazione con le associazioni di formatori e degli insegnanti e docenti universitari.

RIVISTA

La SIREF patrocina la rivista *Formazione&Insegnamento*, valutata in categoria A dalle Società Pedagogiche italiane. Nel corso degli anni la rivista si è messa in luce come spazio privilegiato per la cooperazione scientifica e il confronto di ricercatori e pedagogisti universitari provenienti da Università europee e internazionali.

MEMBRI

Possono far parte della Siref i docenti universitari (ricercatori, associati, straordinari, ordinari ed emeriti delle Università statali e non statali), esperti e docenti che sviluppino azioni di ricerca e di formazione anche nella formazione iniziale e continua degli insegnanti e del personale formativo, nonché i ricercatori delle categorie assimilate di Enti ed Istituti, pubblici o privati di ricerca, nonché di Università e di Enti e Istituti di ricerca stranieri, che svolgano tutti, e comunque, attività di ricerca riconducibili alla mission della Società.

